

RESUMEN

COMPRESIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

por

Sara Yaneth Carmona Becerra

Asesor: Jaime Rodríguez Gómez

RESUMEN DE TESIS DE MAESTRÍA

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: **COMPRENSIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Nombre de la investigadora: Sara Yaneth Carmona Becerra

Nombre y título del asesor principal: Jaime Rodríguez Gómez, Doctor en Educación

Fecha de terminación: Mayo de 2016

Problema

El propósito de esta investigación es dar respuesta a la pregunta: ¿Existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC, durante el período académico 2014?

Método

La investigación fue correlacional donde se buscó determinar la relación entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico. Participaron 125 estudiantes de ambos sexos, de las carreras presenciales de Licenciatura en Preescolar y Licenciatura en Música de la Corporación Universitaria Adventista. Se les administró el Test estándar Cloze para medir la comprensión lectora y el rendimiento académico se obtuvo a partir de las notas promedio del primer semestre.

Resultados

Los resultados obtenidos arrojan que el coeficiente de correlación entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico fue de .359 ($p < .05$), mientras que el coeficiente de determinación (r^2) dio como resultado .129, lo cual significa que existe relación entre ambas variables y que comparten una varianza del 12.9%.

Conclusión

En general, se concluyó que la variable comprensión lectora influye en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista y que la mayoría de los estudiantes (59%) se encuentran en un nivel medio de comprensión lectora (instruccional), lo que significa que son lectores que obtienen información, pero requieren asistencia y apoyo tutorial. Por otra parte, un segmento importante de los estudiantes (18%) presenta un bajo nivel de comprensión lectora (nivel de frustración), lo que significa que aprenden muy poco del texto leído y, por tanto, necesitan un mayor apoyo de la institución para lograr mayores niveles de aprovechamiento.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

COMPRESIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Maestría en Educación

por

Sara Yaneth Carmona Becerra

Mayo de 2016

COMPRESIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS



Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

por

Sara Yaneth Carmona Becerra

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Asesor principal: Dr. Jaime Rodríguez
Gómez

Mtra. Evelyn López Guzmán,
Examinadora externa

Miembro: Dr. Enoc Iglesias

Dra. Raquel B. de Korniejczuk,
Directora de Estudios Graduados

Miembro: Dr. José Enrique Zardoni
Herrera

25 de mayo de 2016
Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE TABLAS	vi
RECONOCIMIENTOS	vii
Capítulo	
I. INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	1
Introducción	1
Antecedentes	2
Definición del problema	4
Pregunta de investigación	4
Objetivos específicos	5
Importancia y justificación del problema	5
Limitaciones	7
Delimitaciones	7
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	9
La comprensión lectora	9
Proceso de comprensión lectora	10
Habilidades de comprensión lectora	13
Variables relacionadas con la comprensión lectora	14
Evaluación de la comprensión lectora	19
Prueba de competencia lectora para educación secundaria [ComPLEC]	19
Early Grade Reading Assessment [EGRA]	
Prueba para la Evaluación Inicial de la Lectura	20
Pruebas de Screening	20
Test de Procesos de Comprensión [TPC]	21
Test Cloze	21
El rendimiento académico	24
Rendimiento académico y comprensión lectora	26
III. MARCO METODOLÓGICO	27
Tipo de investigación	27
Descripción de la población	27
Variables	28

Definición conceptual.....	28
Comprensión lectora.....	28
Rendimiento académico	28
Definición instrumental.....	28
Comprensión lectora.....	28
Rendimiento académico	29
Definición operacional.....	29
Comprensión lectora.....	29
Rendimiento académico	30
Hipótesis nulas.....	30
Proceso de recolección de datos	31
 IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	 32
Composición de la población analizada	32
Niveles de comprensión lectora y rendimiento académico	33
Prueba de hipótesis	35
Resultados por sexo	37
Resultados de estudiantes de Licenciatura en Música	39
Resultados en estudiantes de Licenciatura en Preescolar	41
Resultados consolidados de la muestra por niveles	43
 V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	 50
Resumen	50
Resultados.....	51
Discusión	52
Conclusiones	54
Recomendaciones	54
 Apéndice	
A. TEST CLOZE PARA ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PREESCOLAR	56
 B. TEST CLOZE PARA ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MUSICAL.....	59
 C. TEXTOS COMPLETOS	62
 REFERENCIAS	66

LISTA DE FIGURAS

1. Composición por carreras de la población analizada.....	33
2. Representación gráfica de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC	34
3. Representación gráfica del rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC.....	35
4. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas de la muestra que participó en el estudio.....	37
5. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas considerando estudiantes de sexo femenino	39
6. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas considerando estudiantes de sexo masculino.....	40
7. Representación gráfica de la dispersión de datos en el grupo de Licenciatura en Música.....	42
8. Representación gráfica de la dispersión de datos en el grupo de Licenciatura en Preescolar	44
9. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas de los estudiantes de primeros semestres (2, 3 y 4).....	46
10. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas de los estudiantes de semestres intermedios (5, 6 y 7)	48
11. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas de los estudiantes de los últimos semestres (8, 9 y 10).....	49

LISTA DE TABLAS

1. Categorización del nivel de comprensión lectora, según el puntaje del test de Cloze.....	30
2. Criterios para valorar el rendimiento académico.....	31
3. Composición de la población analizada.....	32
4. Tabla de contingencia del nivel de comprensión lectora y rendimiento académico.....	34
5. Tabla de contingencia con los resultados consolidados de la población que participó en el estudio.....	36
6 Distribución de los participantes por sexo y categorías de comprensión lectora.....	37
7. Tabla de contingencia con los resultados de los estudiantes de Licenciatura en Música.....	41
8. Tabla de contingencia con los resultados en estudiantes de Licenciatura en Preescolar.....	43
9. Tabla de contingencia con los resultados consolidados en estudiantes de los primeros semestres (semestres 2, 3 y 4).....	45
10. Tabla de contingencia con los resultados consolidados de estudiantes de semestres intermedios (semestres 5, 6 y 7).....	47
11. Tabla de contingencia con los resultados consolidados en estudiantes de los últimos semestres (semestres 8, 9 y 10).....	48

RECONOCIMIENTOS

Es difícil concebir la realización de un trabajo como este de forma independiente y sin recibir apoyo de diferentes maneras. Es por ello que a continuación expreso mis reconocimientos.

A Dios, por darme la oportunidad de prepararme para servirle mejor.

A mi esposo, William Barrero Sáenz, por su ayuda y apoyo durante este proceso.

A mis hijos, Sara Juliana y William Andrés, por su comprensión en mis horas de estudio.

A mi presidente de tesis, doctor Jaime Rodríguez Gómez, por su tiempo y asesoría en esta investigación.

Al doctor Juan Alberto Díaz, por su apoyo a la educación adventista en Colombia.

A mis asesores y maestros, por sus invaluable enseñanzas.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Introducción

La lectura es una tarea que, tradicionalmente se considera, debe ser enseñada y aprendida en la escuela; pero la realidad que debe enfrentar el profesor universitario es encontrar en muchos estudiantes serias deficiencias para comprender los textos, con las implicaciones que esto trae para reflexionar sobre lo que se lee, analizar, comparar, contrastar y sacar conclusiones. Dado que los estudiantes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista no son ajenos a esto, se desea indagar sobre la existencia de alguna relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de estos estudiantes.

Teniendo en cuenta que una de las funciones básicas de la administración educativa es la planeación con el diseño de objetivos y estrategias orientadas, entre otras cosas, hacia la calidad en la enseñanza (Ramírez Cavassa, 2004), el estudio que se plantea tiene hondas repercusiones en la gestión administrativa de la universidad, pues a partir de los hallazgos se podrán diseñar estrategias que hagan posible cumplir con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual tiene como uno de sus pilares la formación integral de los estudiantes de la UNAC que, en su dimensión intelectual, busca desarrollar el uso de metodologías de aprendizaje activo que estimulen “el pensamiento crítico y reflexivo” (Corporación Universitaria Adventista, 2006, p. 5).

En efecto, en el contexto académico, quizás más que en cualquier otro, alcanzar un pensamiento crítico y reflexivo requiere de un alto nivel de comprensión lectora, pues no es lo mismo descifrar una realidad palpable que se presenta a los ojos del intérprete y que puede ser aprehendida a través de los sentidos, que un texto en el cual su autor propone una visión personal de la realidad, donde el lector debe realizar procesos inferenciales orientados a alcanzar una interpretación coherente y con sentido (Gómez Macker y Peronard, 2008).

Por otra parte, el nivel de comprensión lectora en universidades es mucho mayor si se tiene en cuenta que no es lo mismo una lectura de tipo "recreativo", por así decirlo, que la lectura realizada para la apropiación de conocimiento de una disciplina en particular y "preguntarse cómo ese conocimiento puede ser utilizado para realizar otra investigación o para la comprensión de una teoría" (Ochoa Angrino y Aragón Espinosa, 2005, p. 180).

Antecedentes

En la actualidad se considera muy importante que los estudiantes universitarios desarrollen habilidades y estrategias que les faciliten el aprendizaje. La comprensión lectora es fundamental, porque facilita concretar los aprendizajes.

Monroy y Gómez (2009) citan los primeros trabajos sobre comprensión lectora, comenzando con Romane en 1884, quien encontró diferencias entre las personas en el tiempo empleado para leer y lo que podían recordar. En las primeras décadas del siglo pasado, la comprensión lectora era sinónimo de buena pronunciación. Thorndike, después de 1920, confirma que la lectura tiene análisis de ideas al igual que los procesos de pensamiento de alto nivel. En el siglo pasado, en

los años cincuenta, el estudio de la comprensión lectora fue limitado. En los años sesenta se consideraba que la lectura era sólo transmisión de información. Ya en los años setenta se ve a la lectura como un proceso interactivo, en el que se destaca el modelo psicolingüístico. La lectura es definida como

un proceso del lenguaje, que los lectores son usuarios del mismo, que los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y establecer que nada de lo que hacen los lectores es accidental, sino que todo es el resultado de su interacción con el texto. (Monroy y Gómez, 2009, p. 38)

Existen algunas investigaciones que se han desarrollado en torno del tema de la comprensión lectora. Así, por ejemplo, Echevarría y Gastón (2000) realizaron un estudio donde se le pidió a un grupo de 87 alumnos españoles de primer curso de la Diplomatura de Educación Social que analizaran un texto expositivo-argumentativo publicado en un diario local. Los resultados mostraron que la falta de conocimientos previos sobre el tema abordado en el texto tienen un peso importante en la comprensión lectora.

En Colombia, Ochoa Angrino y Aragón Espinosa (2005) realizaron un estudio que involucró a 33 estudiantes, donde se buscó la relación entre funcionamiento metacognitivo y nivel de comprensión lectora. Los hallazgos del estudio muestran que existe una correlación positiva y significativa entre funcionamiento metacognitivo y comprensión lectora; es decir que, a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora y, viceversa, a menor nivel de funcionamiento metacognitivo, menor nivel de comprensión lectora.

Definición del problema

Como parte de la presente investigación, se realizó un sondeo con los profesores de la universidad, que incluyó a 15 docentes de las diferentes facultades y las más diversas disciplinas, a quienes se les preguntó si entre sus alumnos percibían problemas de comprensión lectora y si consideraban que dichos problemas afectaban su rendimiento académico. La totalidad de la muestra (100%) manifestó que, efectivamente, entre sus alumnos se presentaban problemas de comprensión lectora y todos ellos (100%) opinaron que dicho problema afectaba el rendimiento académico de los estudiantes.

La existencia de una problemática como la que plantean los docentes entrevistados, tendría incidencia en el Proyecto Educativo Institucional, que tiene como uno de sus pilares la formación integral de los estudiantes de la corporación, donde se busca desarrollar el uso de metodologías de aprendizaje activo que estimulen “el pensamiento crítico y reflexivo” (UNAC, 2006, p. 5) como parte de su dimensión intelectual.

No obstante lo anterior, estimar que las deficiencias en comprensión lectora inciden directamente en el rendimiento académico es una afirmación que debe ser probada. En otras palabras, se trata de una percepción subjetiva y sin fundamento empírico, pues hasta la fecha no existen estudios previos en la institución que apoyen o refuten dichas afirmaciones.

Pregunta de investigación

El problema planteado en esta investigación, se expresa mediante la siguiente pregunta: ¿Existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico

de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC, durante el período académico 2014?, ¿esto constituye una problemática dentro de la Universidad que merezca ser intervenida desde la administración educativa, mediante el diseño de una estrategia integral orientada a erradicar el problema y, de esta manera, cumplir con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional?

Por otra parte, aunque menos importante, se debe señalar que la comprensión lectora y el rendimiento académico son variables pertinentes no sólo a un curso o materia, sino a todos los alumnos y contenidos, lo cual significa que, de encontrarse una relación entre ambas variables, dicho hallazgo podría ser utilizado por la administración de la corporación, no sólo para implementar estrategias orientadas a mejorar los niveles de comprensión lectora, sino para diseñar un indicador que periódicamente mida dichos niveles como una forma de controlar la calidad educativa.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en esta investigación son los siguientes:

1. Determinar si existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC.
2. Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC.

Importancia y justificación del problema

Narvaja, Di Estéfano y Pereira (2005) señalan que la lectura en la vida universitaria es de gran importancia pues ésta debe ser sostenida con textos extensos y complejos, debido, entre otras razones, a los conocimientos previos que demanda.

De las lecturas que haga, el estudiante debe dar cuenta con el objetivo de demostrar que ha adquirido un saber, plasmando lo aprendido en exámenes o trabajos escritos. Las calificaciones alcanzadas pueden depender en gran parte de la dinámica con que el estudiante lea el contenido e instrucciones de lo que se le solicita responder. Los errores en los exámenes y su consecuencia en el rendimiento académico muchas veces se deben a que no comprenden lo que leen o a que no saben leer en forma crítica.

Sumado a lo anterior, la importancia de la investigación que se plantea está dada por el conocimiento que brinda a la Corporación para determinar si efectivamente existe relación entre comprensión lectora y rendimiento académico y, lo más importante, si esto constituye una problemática dentro de la Universidad que merezca ser intervenida desde la administración educativa, mediante el diseño de una estrategia integral orientada a erradicar el problema y, de esta manera, cumplir con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional.

Por otra parte, y no menos importante, se debe señalar que la comprensión lectora y el rendimiento académico son variables pertinentes no sólo a un curso o materia, sino a todos los alumnos y contenidos, lo cual significa que, de encontrarse una relación entre ambas variables, dicho hallazgo podría ser utilizado por la administración de la Corporación, no sólo para implementar estrategias orientadas a mejorar los niveles de comprensión lectora, sino para diseñar un indicador que periódicamente midiera dichos niveles como una forma de controlar la calidad educativa.

Limitaciones

La principal limitación es el tiempo con el que se contó para la investigación y esto hizo que el avance no fuese tan rápido como podría ser.

Igualmente, constituye una limitación no disponer en español de evidencias suficientes que contengan información sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico en universitarios, por lo cual se ha debido optar por trabajos donde se abordan estas dos variables por separado, donde sí es posible hallar estudios previos.

Aunque inicialmente se tenía contemplado aplicar las pruebas Cloze a una población de 168 estudiantes, compuesta por 80 estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical y 88 estudiantes de la Licenciatura en Preescolar, finalmente la prueba pudo ser aplicada a un total de 125 estudiantes, de los cuales 51 eran de música y los restantes 74 eran de preescolar, lo que significa que el número de participantes se redujo.

Las causas de la reducción de los participantes fueron básicamente dos: primero, que al momento de aplicar las pruebas, algunos de ellos simplemente no asistieron a clase ese día y, segundo, que muchos de ellos se encontraban desarrollando sus prácticas fuera de la universidad. Esta última causa fue la más relevante en los estudiantes de los últimos semestres de ambas carreras.

Delimitaciones

Esta investigación se realizó con estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC, de las carreras presenciales de Licenciatura en Educación Musical y Licenciatura en Preescolar.

No es intención del estudio proveer herramientas didácticas, pues el propósito de esta investigación está orientado básicamente a proporcionar a la administración de la universidad evidencias concretas sobre la posible interrelación entre comprensión lectora y rendimiento académico.

El estudio fue realizado durante el período académico 2014.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Se presentan a continuación una serie de referencias teóricas en torno a las variables en estudio, así como a resultados que se han identificado y a instrumentos que se han utilizado para observarlas o medirlas.

La comprensión lectora

Etimológicamente, el verbo leer procede del latín *legere* que el diccionario de la lengua española define como “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. No obstante, para algunos autores, el verdadero sentido de leer va mucho más allá de comprender el significado de los caracteres. Sánchez y Alfonso (2004) afirman que “la lectura es un acto comunicativo de diálogo entre el lector y el texto (interlocutor ausente): el texto postula la cooperación del lector como condición de su actualización” (p. 15). Si se dice que leer es “dialogar con el texto”, entonces quien no lee bien es el que no entiende el sentido global del texto, lo interpreta parcialmente o entiende solo partes del texto. Si un estudiante no comprende lo que lee, es que no se le enseñaron las habilidades de comprensión lectora. Si se toma el desarrollo de la habilidad para leer, viéndola desde la educación superior, Henao y Castañeda (2005) afirman que

si el estudiante que logra ingresar a la universidad viene de un sistema educativo que no lo ha dotado de las herramientas ni de la formación de hábitos de lectura, que lo habiliten como un lector autónomo, es lógico que en la universidad presente dificultades para la producción y la interpretación de textos escritos. (p. 37)

Ahora bien, Monroy y Gómez (2008) definen el concepto de comprensión lectora como “el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo” (p. 37).

Por su parte, Pérez Zorrilla (2005) señala que hoy en día se considera que el conocimiento se almacena en “estructuras de conocimiento”, lo cual implica que la comprensión lectora involucra el grado en que la información presente en el texto es integrada en tales estructuras, donde resulta fundamental la inferencia. Para otros autores, como Repetto, Téllez y Beltrán (2009), se trata de un proceso interactivo “del lector con el texto a través del cual construye el significado, sin que ello implique que no se incluya la vertiente del producto y el recuerdo de lo leído” (p. 98).

Proceso de comprensión lectora

Existen modelos de comprensión lectora en los que diferentes autores han desarrollado teorías que han intentado explicar los procesos que realizan las personas en la comprensión (García Madruga, 1999; Kintsch, 1988; Kintsch y Van Dijk, 1978; Meyer, 1975). Estos modelos, al ser acabados y secuenciados, permiten identificar los procesos, las metas, las tareas, etc., que llevan a cabo los lectores en los distintos niveles de procesamiento. En términos generales, la comprensión lectora como proceso ha sido abordada desde diferentes modelos, que se pueden agrupar en torno de tres: el modelo ascendente, el descendente y el interactivo.

Según Solé (1992), en el modelo ascendente o *bottom up* se considera que el lector procesa los elementos que componen el texto desde los más pequeños hasta los mayores, es decir, empezando por las letras, continuando con palabras, frases,

etc., en un proceso de comprensión secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto.

Este modelo es unidireccional y en él se estima que la comprensión del texto se hace de abajo hacia arriba, donde a partir de los grafemas, que son las unidades más pequeñas, se va integrando la información en unidades mayores de procesamiento, hasta llegar a una construcción del significado global del texto (Moreno Pérez y García Gómez, 2000).

De acuerdo con Solé (1992), en el modelo descendente o *top down* se manifiesta lo contrario; es decir que la comprensión del texto no se realiza desde los elementos más pequeños hasta los mayores, sino que el lector hace uso de los conocimientos previos y de sus recursos cognitivos, desde los cuales hace anticipaciones sobre el texto, que luego son verificadas, en este sentido. Mientras más información se tenga, menor será la necesidad de verificación. De acuerdo con la autora, en este caso el proceso de lectura también es secuencial y jerárquico, pero descendente: “a partir de la hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación” (p. 19). Repetto et al. (2009) señalan por su parte que, para los defensores de este modelo,

la lectura no consiste en la identificación precisa y secuencial de todas las palabras del texto, sino que viene a ser un juego de adivinanzas. No se precisa procesar individualmente cada una de las claves del texto, se anticipa información partiendo de los conceptos, expectativas y conocimientos previos del sujeto. Las experiencias previas y los conocimientos que tenga el lector van a ayudar a la realización de predicciones e inferencias en el transcurso de la lectura, de forma que se produce una interacción entre el sujeto y el texto. De igual modo, los conocimientos semánticos, las relaciones entre las palabras y las proposiciones, y la estructura del texto, van a ir conformando el esquema interpretativo del mismo. (p. 101)

Finalmente, Vived y Molina (2012) indican que el modelo descendente plantea además que la comprensión del texto depende también de los esquemas mentales y del contexto del lector, por lo que es importante que, desde las primeras experiencias con la lectura, se utilicen textos significativos.

El modelo interactivo es un modelo que integra el ascendente y el descendente. Ha logrado cierto consenso en la actualidad, debido a que admite la compatibilidad de los dos modelos anteriores, aceptando que ambos tienen una parte de la verdad (Vived y Molina, 2012). En este modelo, la lectura se asume como un proceso interactivo en el cual la información fluye paralelamente. De este modo, la comprensión lectora está modulada por la información que ofrece el texto y por el conocimiento previo del lector, lo cual implica que no se puede explicar este proceso prescindiendo del modelo ascendente o del descendente, pues ambos son importantes, de tal manera que no parece existir unidireccionalidad en el procesamiento de la información textual, sino más bien una bidireccionalidad donde intervienen diferentes tipos de procesamiento en distinto orden de complejidad (Moreno Pérez y García Gómez, 2000). Desde esta perspectiva, Repetto et al. (2009) señalan que,

cuando nos enfrentamos a un texto, debemos realizar, en primer lugar, la decodificación de las palabras que lo conforman asignándoles el significado que corresponda. Al mismo tiempo se va produciendo el procesamiento sintáctico de la frase, a través del cual vamos relacionando todos los elementos constituyentes de la misma que nos ayudan a interpretarla, detectando todas las proposiciones que la conforman y estableciendo las posibles relaciones entre ellas. De este modo, el lector va elaborando una representación mental del texto; todos los procesos, tanto ascendentes como descendentes, son necesarios y esenciales. La comprensión es posible porque se procesan simultáneamente y de manera coordinada los datos que provienen del texto y los que provienen del propio lector; es decir, se produce un procesamiento de la información en paralelo. (p. 103)

En este orden de ideas, la comprensión lectora se facilita si el conocimiento previo del lector se corresponde con la información que trae el texto y si este puede entender su contenido lingüístico (García Jurado Velarde, 1998).

Habilidades de comprensión lectora

Para que se dé la comprensión correcta de un texto, es necesario que el lector pase por todos los niveles de lectura, es decir, comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica o juicio valorativo y apreciación lectora (Pérez Zorrilla, 2005).

La comprensión literal se basa en la información que ofrece el texto a través de las diferentes proposiciones que aparecen en él (Pinzás García, 2003), este proceso permite la localización y obtención de la información explícita que aparece en el texto (Tiana Ferrer, 2010).

La reorganización de la información constituye el segundo nivel en el proceso de comprensión lectora y corresponde a “una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis” (Pérez Zorrilla, 2005, p. 123).

El tercer nivel correspondiente a la comprensión inferencial consiste en lo que el lector interpreta a partir del texto. En este nivel se lleva a cabo una labor de asimilación y fusión de lo nuevo con lo que ya se posee (Recasens, 2005). En este nivel, el lector “llega a los significados ocultos, para escrutar lo que posiblemente quiso comunicar el autor y que de alguna manera se halla subyacente en el escrito” (Niño Rojas, 2011, p. 128).

El cuarto nivel es el de la lectura crítica o juicio valorativo. Aquí el lector evalúa la confiabilidad y la argumentación del texto, utilizando estrategias en forma sistemática (Argudín y Luna, 2001). Tales estrategias, según Pérez Zorrilla (2005), consisten básicamente en contrastar lo que dice el autor del texto con otras fuentes y con el conocimiento que el lector tiene del mundo. En este nivel, el lector hace juicios sobre la realidad, la fantasía y también lleva a cabo un juicio de valores sobre el texto leído.

Finalmente, el quinto y último nivel corresponde a la apreciación lectora que, según Pérez Zorrilla (2005), se refiere al impacto psicológico y estético que el texto tiene en el lector. Este autor plantea que

este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de este y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales, como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor —el estilo— constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión. (p. 125)

Variables relacionadas con la comprensión lectora

Las variables relacionadas con la comprensión lectora, especialmente en el ámbito académico, han sido abordadas por algunos autores. Así, por ejemplo, Nogueiral (2000) señala que la comprensión lectora está relacionada con el aprendizaje, puesto que “está en la base de muchas de las actividades escolares que se realizan en la mayoría de las áreas curriculares” (p. 143). En igual sentido, López-Barajas Zayas (2008) señala que la comprensión lectora es una destreza básica para el aprendizaje.

Existe, además, una estrecha relación entre comprensión lectora y memoria. Vived y Molina (2012) señalan, por ejemplo, que los modelos interactivos predicen

que los lectores pobres emplean su memoria para poner en práctica estrategias poco eficientes de procesamiento, por lo que les queda poca memoria disponible para los proceso de integración.

La competencia lectora se relaciona además con la calidad de los docentes. Esta variable ha sido identificada por Melgarejo Draper (2006), quien plantea que los excepcionales resultados que obtienen los alumnos finlandeses en comprensión lectora, los cuales han sido medidos en todos los indicadores internacionales, tiene su explicación en la formación del profesorado de educación primaria y secundaria que incluye la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y la formación en prácticas.

Otra de las variables relacionadas con la comprensión lectora es la vinculada con el discurso propio de una disciplina. En tal sentido, Carlino (2005) señala que es indispensable que en cada disciplina, los docentes promuevan estrategias encaminadas a lograr que los estudiantes adquieran las habilidades lectoras y puedan interpretar los textos propios de la disciplina, pues uno de los requisitos que se suelen identificar para la efectiva comprensión lectora se relaciona con el conocimiento previo que el lector debe tener donde el lenguaje técnico, cuando no se maneja, dificulta la comprensión.

Cabe anotar que las variables relacionadas con el proceso de comprensión lectora, específicamente en lo que atañe al conocimiento previo, han sido objeto de estudios donde se ha encontrado que los alumnos de los primeros semestres vienen con falencias desde el bachillerato. Uno de tales estudios realizado por González Moreyra (1998), en dos universidades de Lima con 352 estudiantes recién ingresados, da cuenta de una alta tasa de lectores deficientes. En el desarrollo de esta

investigación, uno de los hallazgos más significativos tiene que ver con el descubrimiento de que los estudiantes que, al presentar el examen de admisión ingresaron a la universidad al primer intento, resultaron ser mejores lectores que aquellos que lo lograron después de varios intentos, lo cual indicaría que el examen de admisión cumple una importante función de selección de los lectores más competentes.

Más recientemente, Velásquez Rivera, Cornejo Valderrama y Roco Videla (2008) llevaron a cabo una investigación sobre comprensión lectora con 372 estudiantes universitarios de primer año de tres universidades de Chile, pertenecientes a carreras de las áreas humanística y de la salud. Al igual que en el estudio anterior, encontraron un bajo nivel de comprensión lectora, que se ubica por debajo de los estándares considerados como satisfactorios. En este estudio, los hallazgos más relevantes muestran que los estudiantes del área humanística poseen una mejor comprensión lectora que los del área de la salud. Por otra parte, no se apreciaron diferencias significativas entre los sujetos que cursaban por primera vez una carrera universitaria y los que habían estado antes matriculados en la misma o en otra carrera, lo que lleva a concluir que, con el paso por las aulas universitarias, no se mejora el nivel de comprensión lectora. Este resultado resulta lógico, si se considera que los objetivos de la educación universitaria están más relacionados con el aprendizaje de contenidos que con el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Por esta razón, Henao y Castañeda (2005) tomaron la decisión de impulsar la investigación y crear posgrados en lectura en la Universidad de Mérida, Venezuela, por la inquietud común que tenían frente a los problemas de comprensión lectora que mostraban muchos estudiantes universitarios. Consideraban que esto estaba ligado con el bajo rendimiento académico y que constituía la causa, en parte, de la alta

deserción en los primeros semestres de universidad. Era importante entender qué convertía a la lectura en un obstáculo tan difícil de superar para muchos estudiantes, especialmente para los que pertenecen a estratos bajos, siendo un gran desafío para el grupo de la Universidad de Mérida. Pero a la vez se convirtió en un estímulo para empezar el estudio ordenado sobre este asunto.

Vale la pena destacar que el ejercicio de la lectura en el ambiente universitario pareciera estar enfocado prioritariamente en las funciones académicas. De acuerdo con los resultados obtenidos en la Encuesta Nacional de Lectura (México, CONACULTA, 2006), la población que reporta tener un mayor índice de lectura se encuentra entre los 18 y 22 años de edad. Esto significa que el 68% de los participantes entrevistados que cursan estudios universitarios reporta los índices más altos de lectura; sin embargo, señalan el deber académico como el principal motivo que los lleva a leer.

Nava y García (2009) opinan que es necesario motivar a los alumnos universitarios para llevar a cabo la práctica de la lectura autónoma y es fundamental hacer hincapié en que, a diferencia de las lecturas académicas obligatorias de la educación universitaria, la lectura de textos literarios puede desarrollar habilidades para la interpretación que, en ocasiones, es reprimida en las tareas escolares. En la investigación realizada, los autores concluyen que los estudiantes de licenciatura dan poca importancia a la lectura de textos no académicos; también comprueban que la lectura por placer no es una práctica común entre los estudiantes universitarios.

Dubrovsky y Farías (2003) consideran que la comprensión lectora es un proceso cognitivo de alto nivel que demanda la intervención de los sistemas de memoria y de atención, de los procesos de codificación y percepción, de los conocimientos

previos y de los elementos contextuales. Los resultados de la investigación que realizaron con los alumnos del tercer ciclo de EGB, donde el texto utilizado tiene la relación problema-solución, que estructura toda la relación del texto, muestra que, del total de los alumnos que realizaron la prueba de comprensión lectora, el 61% reconoce la estrategia de problema-solución y el 39% restante no lo hace, permitiendo afirmar que el 39% de los que participaron en la prueba presentan dificultades de comprensión porque no identificaron la estrategia de problema-solución, que es la idea razonable que da sentido a todo el texto.

Por otro lado, las investigaciones acerca de la comprensión lectora permiten asegurar que las acciones a emprender para trabajar la comprensión están en estrecha relación con los tipos de texto. León (1991) realizó una investigación con el objetivo de identificar las variables del texto y del lector que intervienen en la comprensión y recuerdo de textos expositivos. En relación a las variables del lector, indica el procesamiento del discurso, su conocimiento previo y sus habilidades o estrategias necesarias para comprender.

De manera general, las investigaciones centradas en la estructura textual comparan diferentes versiones de un mismo texto con el objetivo de observar mejoras en la comprensión y el recuerdo de alguna de las versiones utilizadas. Dentro de este grupo se encuentran los estudios de revisión de texto de Vidal-Abarca, Gilabert y Abad (2002). En estos estudios, para mejorar la comprensión se busca disminuir los cortes en la cohesión, creando versiones más coherentes del texto. Los resultados de estos estudios permiten instituir algunos principios que influyen en el aumento de la comprensión de los textos expositivos, como producir muchas conexiones semánticas entre las ideas del texto, repetir términos para aumentar el recuerdo de ideas.

Evaluación de la comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora ha sido abordada mediante la utilización de diferentes instrumentos y pruebas. A continuación se hace una breve reseña de los más importantes.

Prueba de competencia lectora para educación secundaria [ComPLEC]

La prueba ComPLEC diseñada por Llorens Tatay et al. (2011) está compuesta por cinco textos, tres continuos, de los cuales dos son de tipo expositivo y uno argumentativo, y dos discontinuos, con gráficos y diagramas. Está integrada por un total de 20 preguntas, elaboradas de acuerdo con los supuestos del marco teórico del *Programme for International Student Assessment [PISA]*, versión 2000.

Las 20 preguntas que trae ComPLEC están clasificadas en tres categorías según los tres aspectos básicos de la competencia lectora que evalúa PISA. Esta prueba incluye cinco preguntas de recuperación de información, 10 de integración y cinco de reflexión sobre el contenido y la forma del texto. En lo relativo al formato de las preguntas, 17 de ellas son de elección múltiple con cuatro alternativas, en las que sólo una es correcta y tres preguntas abiertas con respuestas cortas.

Como su nombre lo indica, la prueba de competencia lectora para educación secundaria [ComPLEC] está dirigida a estudiantes de educación secundaria y según los autores, el cuestionario puede ser respondido en una hora.

Early grade reading assessment [EGRA]: prueba para la evaluación inicial de la lectura.

La Prueba para la Evaluación Inicial de la Lectura [EGRA] ha sido diseñada por el *Research Triangle Institute* [RTI] que tiene su sede en Washington, DC (EE.UU). La adaptación al español ha sido llevada a cabo por el Gobierno de Canarias, España, con la contribución de Juan E. Jiménez (Gobierno de Canarias, 2011).

La prueba está dirigida a alumnos de los primeros grados de primaria con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años y tiene como objetivo evaluar distintos procesos lectores relacionados con el conocimiento de los sonidos de las letras, conciencia fonológica, lectura de palabras y pseudopalabras, comprensión oral, comprensión lectora y dictado. La prueba EGRA se aplica individualmente y tiene una duración de aproximadamente 15 minutos, en la prueba de comprensión lectora, el alumno debe leer el pasaje de un cuento de forma oral y se le formulan preguntas acerca del mismo para verificar la comprensión del texto.

Pruebas de Screening

Las pruebas de *Screening* para la evaluación de comprensión de textos fueron diseñadas por Ferreres, Abusamra, Casajús, Cartoceti, Squillace y Sampedro (2009), para detectar dificultades en la comprensión de textos narrativos y expositivos en alumnos de 5º, 6º y 7º de educación primaria de Buenos Aires, Argentina. Cada una de las pruebas está integrada por un texto y 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta entre las cuales el alumno debe marcar la correcta.

Estas pruebas abordan temáticas conocidas por los niños y las opciones de respuesta de la prueba incluyen una única correcta y tres distractores que tienen distinto grado de proximidad semántica con la respuesta correcta.

Test de Procesos de comprensión [TPC]

El Test de Procesos de Comprensión [TPC] diseñado por Martínez, Vidal-Abarca, Sellés y Gilabert (2008) está dirigido a estudiantes con edades entre los 10 y los 16 años (5º de primaria hasta 4º de básica secundaria). El test incluye dos textos expositivos compuesto por 20 ítems (10 por texto) de cuatro alternativas, representativos de los distintos procesos: formación de ideas textuales (4), inferencias que conectan-elementos-textuales (6), inferencias basadas en el conocimiento (4) y macroideas (6).

Test Cloze

El test *Cloze* consiste básicamente en omitir determinados elementos (grupos de letras, palabras, frases) de un texto escrito en prosa “con el fin de que los lectores suplan dichos elementos omitidos, teniendo siempre en cuenta la aceptabilidad sintáctica y semántica de las respuestas, de tal forma que quede garantizada la conservación del texto original” (Rodríguez Diéguez y Gallego Rico, 1992, p. 70). El *Cloze* estándar consiste en un texto al que se le ha suprimido una palabra cada cinco, con excepción de las diez primeras y las diez últimas palabras (González Moreyra, 1998), lo que significa que el texto representa un 80% del mensaje y el lector debe completar el restante 20% haciendo uso de un conjunto de procesos cognoscitivos relacionados con la comprensión lectora (Rodríguez Trujillo, 1983). La supresión de la palabra debe ser indicada con una línea de igual tamaño para todas ellas, sin importar que la palabra sea corta o larga, el *Cloze* es “tal vez la prueba o procedimiento más objetiva, válida y confiable para medir comprensión lectora” (Benda, Ianantuoni y Hernández de Lamas, 2006, p. 123) y sus procedimientos esenciales de anticipación,

inferencia, juicio, resolución de problemas (Difabio de Anglat, 2008).

Sobre la confiabilidad de la prueba *Cloze*, se ha podido establecer que dichas pruebas han sido sometidas a numerosos estudios para determinar su confiabilidad y validez. Al respecto, Rodríguez Trujillo (1983) señala lo siguiente:

En español, Morles (1975) y Rodríguez (1977), establecieron un alto grado de confiabilidad definida como consistencia interna con coeficientes que van de .81 a .89 para el estudio de Rodríguez y de .92 para el estudio de Morles. Bastidas y colaboradores (1981) obtuvieron coeficientes más moderados, aunque también altos, al evaluar la confiabilidad de consistencia interna, test-retest y de formas equivalentes. Morles también obtuvo coeficientes de validez superiores a .77 al correlacionar puntajes “cloze” con puntajes provenientes de pruebas de opciones múltiples. Rodríguez obtuvo coeficientes superiores a .65 al correlacionar puntajes “cloze” con pruebas de lectura de preguntas abiertas. Los estudios en inglés han demostrado resultados similares tanto en relación con la confiabilidad como con la validez (por ejemplo, Bormuth, 1962). Esto indica que tanto en inglés como en español, el procedimiento “cloze” produce pruebas que tienen un alto grado de confiabilidad y de validez. Es decir, que sus puntajes son estables y que se correlacionan con pruebas elaboradas con metodologías más comunes de evaluación de la lectura, ya sean preguntas de opciones múltiples, preguntas abiertas o inventarios informales de lectura. (pp. 5, 6)

La fiabilidad del test ha promovido su utilización en el diagnóstico de comprensión lectora, especialmente en estudiantes universitarios de diferentes carreras, como se evidencia en los trabajos de González Moreyra (1998), De Brito Cunha y Angeli Dos Santos (2005), Difabio de Anglat (2008), Calderón Ibanez y Quijano Peñuela (2010) y Márquez, Ibáñez y Pérez (2011), entre otros.

Para asignar el puntaje a cada prueba de comprensión lectora utilizando el *Cloze*, se utiliza la siguiente fórmula: número de palabras correctas rellenadas en el texto y número de palabras omitidas en el texto por 100. La aplicación de esta fórmula posibilita obtener los resultados por cada lector de manera porcentual, lo cual permite a su vez ubicarlos en alguna de las escalas definidas por Bormuth, 1971, citado en Rodríguez Trujillo, 1983, quien, al relacionar las pruebas *Cloze* con pruebas de

ganancia de información en trozos de lectura, estableció tres niveles: (a) nivel de frustración, que corresponde a los alumnos que obtienen menos de 44% de respuestas en la prueba, lo que significa que aprendieron muy poco del texto leído; (b) nivel instruccional, que corresponde a puntajes entre 45 y 56%, lo que significa que los lectores ubicados en este nivel obtienen información, pero requieren asistencia y apoyo tutorial; y (c) nivel de lectura independiente, si obtienen más de 57%, lo que significa que los lectores de este nivel pueden leer el material sin asistencia y con buen nivel de comprensión.

Ahora bien, los índices establecidos para el español, reseñados en la obra de Codemarán y Milicic (1988), son los siguientes: (a) nivel de frustración, 43% o menos; (b) nivel instruccional, entre 44 y 74%; y (c) nivel de lectura independiente, 75% o más. Por su parte, González Moreyra (1998) establece unos subniveles más diferenciados dentro de los respectivos niveles:

Primer nivel: Independiente (puntajes por encima del 75%): se realiza la comprensión lectora con fluidez y precisión; se entiende la estructura total del texto. Puede diferenciarse en este nivel los rendimientos buenos (75%-85%) de los rendimientos excelentes (90%-100%). El lector independiente comprende el texto sin necesitar apoyo pedagógico. Es un lector autónomo.

Segundo nivel: Dependiente (44%-74%): el sujeto no maneja el texto independientemente, requiere de apoyo pedagógico específico para este tipo de textos. Puede haber una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que o no se han comprendido o se olvidan fácilmente. Pueden diferenciarse también dos niveles. Por debajo del 57% el sujeto enfrenta mucha dificultad con el texto. Por encima del 58% está en mejores condiciones para un apoyo instruccional.

Tercer nivel: Deficitario (por debajo del 43%): el sujeto tiene serias dificultades para la comprensión del texto; el sujeto no tiene prerrequisitos para esta lectura que carece para él de legibilidad. Pueden diferenciarse también dos niveles: el pésimo por debajo del 29% y el malo entre 30% y 43%. (p. 52)

En cuanto a los fundamentos teóricos que soportan la prueba, Codemarán y Milicic (1988) señalan que la prueba *Cloze* guarda estrecha relación con el modelo

interactivo, donde el lector debe formular hipótesis para completar la palabra omitida haciendo uso de procesos inferenciales a partir del conocimiento previo que tiene sobre el tema, el conocimiento lingüístico y la redundancia textual.

Finalmente, se debe reseñar que en este tipo de pruebas existe cierta polémica relacionada con la utilización o no de sinónimos en los espacios por rellenar. Al respecto, son varios los autores que se han inclinado por evitar el uso de sinónimos. Rodríguez Trujillo (1983) señala que sus trabajos coinciden en señalar que, por razones de economía y para evitar errores de juicio, se debe colocar en el espacio la palabra exacta. Más aun, el autor plantea que, si bien aceptar los sinónimos aumenta la varianza de la prueba, esto tiene un efecto despreciable sobre los coeficientes de confiabilidad y validez.

El rendimiento académico

Es importante entender el significado de leer y no solo leer, sino comprender lo que se lee. De la misma manera, resulta beneficioso para el propósito de esta investigación conocer lo que se entiende por rendimiento académico.

Según Zapata, De los Reyes, Lewis y Barceló (2009), el rendimiento académico es la expresión del conocimiento alcanzado por los estudiantes, que podría pronosticar el posible éxito en esta sociedad del conocimiento. El análisis y la evaluación del rendimiento académico es muy importante para las universidades, porque mide la calidad que dicha institución imparte a sus estudiantes. Asegurar el buen rendimiento académico de los estudiantes les permitirá enfrentar los retos que se les presenten en su futuro desempeño profesional.

Krumm (2004) sostiene que para muchos estudiantes es una proeza alcanzar buenas calificaciones en las evaluaciones, parciales o finales, ya que un gran número pasa por momentos de mucha tensión y ansiedad ante la tarea de estudiar y esperar las calificaciones. La autora afirma que, en general, las definiciones de rendimiento académico se centran en medir el conocimiento, que es clasificado en materias, niveles y semestres, por medio de las calificaciones y es “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (p. 92).

Zapata et al. (2009) se refieren al rendimiento académico de una manera más específica al señalar que “cuando se trata de definirlo se refiere, por lo general, a las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico, lo que indicaría la calidad y cantidad de conocimientos” (p. 67).

Garbanzo (2007) indica que el rendimiento académico del estudiante universitario es un elemento obligado al tratar el tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa. Las notas obtenidas, como una guía que acredita el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se acepta que las notas muestran los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales.

Para que un estudio de rendimiento académico sea útil, es importante identificar los factores que intervienen en el éxito o el fracaso de los estudiantes.

Rendimiento académico y comprensión lectora

Aunque se suele dar por sentado la relación entre rendimiento académico y comprensión lectora, son escasos los estudios que se han enfocado en determinar dicha relación; sin embargo, después de una ardua labor de investigación, se encontró un estudio que se enfoca en estas dos variables.

Efectivamente, en un estudio llevado a cabo por Difabio de Anglat (2008), se tomó una muestra de 114 estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, con un texto preparado *ad hoc* donde se evaluó la potencialidad del test de *Cloze* para valorar la comprensión de un texto informativo y se relacionaron sus resultados con el rendimiento académico. El desempeño académico se evaluó mediante el promedio de calificaciones en los exámenes finales rendidos al momento de completar el *Cloze*, dando como resultado un índice de correlación de .51, significativo a nivel p mayor a .01. En otras palabras, Difabio de Anglat logra establecer que existe una relación significativa entre comprensión lectora y rendimiento académico; no obstante, la falencia de este estudio está en que se toma como indicador del rendimiento académico el promedio de los exámenes finales y no el rendimiento obtenido por los estudiantes al finalizar el semestre. Difabio de Anglat parece reconocer dicha falencia al concluir que “ciertamente se requieren estudios cualitativos para explorar mejor la relación entre comprensión de la lectura, evaluada mediante textos *Cloze* y el rendimiento académico” (p. 132).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe la metodología de investigación, desde su descripción hasta la operacionalización de variables e hipótesis.

Tipo de investigación

La investigación que se planteó es de tipo correlacional, donde se buscó determinar la relación entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico. Este tipo de investigación, según García Llamas (1994), tiene como objetivo básico “descubrir el conjunto de relaciones que se manifiestan entre las variables que intervienen en un determinado fenómeno” (pp. 308, 309).

Descripción de la población

La población a estudiar estuvo constituida por los estudiantes de las carreras presenciales de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista (UNAC), ubicada en la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia, Colombia, distribuidos así: en la Licenciatura en Educación Musical, 80 estudiantes, entre hombres y mujeres; en la Licenciatura en Preescolar, 88 estudiantes, todas mujeres, para un total de 168 estudiantes.

En esta investigación no se tomó muestra, en primer lugar, porque es una población pequeña y en segundo lugar, porque la investigadora contaba con los recursos para implicar a toda la población en el estudio.

Variables

A continuación se hace una operacionalización de las principales variables de estudio; la comprensión lectora y el rendimiento académico. Para cada una de ellas se presentan las tres definiciones que ayudan a comprenderlas y determinan los criterios de análisis: la definición conceptual, la definición instrumental y la definición operacional.

Definición conceptual

Comprensión lectora

La comprensión lectora es “el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Cooper, 1998, p. 19).

Rendimiento académico

En la investigación se adopta el concepto de rendimiento académico en sentido estricto que es definido por Zapata et al. (2009) como “las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico” (p. 67).

Definición instrumental

Comprensión lectora

La variable comprensión lectora fue medida utilizando el test estándar *Cloze* descrito en el capítulo anterior, suprimiendo una palabra cada cinco, con excepción de las diez primeras y las diez últimas palabras. En la respuesta dada por los estudiantes a cada una de las palabras omitidas se tendrán en cuenta los sinónimos.

Teniendo en cuenta que el proceso de comprensión lectora requiere de un conocimiento previo, se diseñaron dos test *Cloze* diferentes (ver Apéndices A y B), uno dirigido a los estudiantes de Licenciatura en Preescolar, denominado “Relaciones espaciales”, que es un fragmento de la obra de Lavanchy (1994), compuesto por 308 palabras, y otro para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical, denominado “¿Dónde comienza la música?”, que es un fragmento de la obra de Maneveau (1993), compuesto por 331 palabras. Vale la pena resaltar que en el diseño de la prueba se tuvo en cuenta la recomendación de Rodríguez Trujillo (1983), quien plantea que las pruebas deben hacerse con trozos de 250 palabras o más.

Rendimiento académico

Para medir la variable rendimiento académico, se utilizaron como instrumento las notas de final del segundo semestre académico de 2014, tomadas del registro oficial de la Universidad. En este instrumento se tiene en cuenta el promedio de las notas de final de período de cada uno de los estudiantes, el cual es utilizado como parámetro para situar en los diferentes rangos de rendimiento a los alumnos de la población analizada (ver Tabla 2).

Definición operacional

Comprensión lectora

Para evaluar el instrumento, se utilizó la fórmula establecida para la prueba *Cloze* que fue reseñada en el capítulo anterior, discriminada de acuerdo con el número de palabras de cada test. Así resultó: Licenciatura en preescolar es igual a el número de palabras correctas rellenas en el texto, dividido por 59 y multiplicado

por 100) y para la licenciatura en educación musical es igual a el número de palabras correctas rellenas en el texto, dividido por 63 y multiplicado por 100.

Para interpretar el instrumento utilizado, se adoptó como criterio el empleado por Codemarán y Milicic (1988), con los niveles expresados en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorización del nivel de comprensión lectora, según el puntaje del test de Cloze

Nivel	Aciertos
De frustración	43% o menos
Instruccional	44% - 74%
De lectura independiente	75% o más

Rendimiento académico

Para interpretar el instrumento relacionado con el rendimiento académico, se utilizó una escala que va de *deficiente* a *excelente*, como se muestra en la Tabla 2.

Hipótesis nulas

A continuación se presenta la hipótesis nula correspondiente, así como la prueba estadística que se utilizó. El nivel de significación para probarla fue de .05.

H₀: No existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC.

Para probar esta hipótesis, se recurrió a niveles métricos de medición. Bajo esta consideración, se recurrió a la prueba *r* de Pearson para determinar la relación entre las dos variables.

Tabla 2

Criterios para valorar el rendimiento académico

Rendimiento académico	Criterio
Excelente	Estudiantes que durante el semestre hayan obtenido una calificación promedio igual o superior a 4,5
Bueno	Estudiantes que durante el semestre hayan obtenido una calificación promedio entre 4,0 y 4,49
Aceptable	Estudiantes que durante el semestre hayan obtenido una calificación promedio entre 3,0 y 3,9
Deficiente	Estudiantes que durante el semestre hayan obtenido una calificación promedio por debajo de 3,0

Proceso de recolección de datos

Para este proceso, en primer lugar, la investigadora se entrevistó con el decano de la Facultad de Educación, para pedir autorización para la aplicación del instrumento y tener acceso a las calificaciones de los estudiantes que participaron en el estudio. Luego, personalmente, se administró el instrumento en todos los grupos, previa autorización de los participantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se presentan a continuación los resultados derivados de los análisis aplicados a las respuestas dadas por los estudiantes, considerando datos descriptivos tanto de la información demográfica como de las variables en sus diferentes agrupaciones. También se presenta la prueba de la hipótesis nula en estudio.

Composición de la población analizada

La composición de la población analizada se presenta en la Tabla 3. Allí se puede apreciar que en el estudio participaron un total de 95 estudiantes (76%) de sexo femenino, mientras que de sexo masculino el total fue de 30 estudiantes (24%). La mayor participación del sexo femenino en el estudio se explica porque la totalidad de las estudiantes matriculadas en la carrera de Licenciatura en educación preescolar son mujeres.

Tabla 3

Composición de la población analizada

Carrera	Sexo				Total por carrera	%
	F	%	M	%		
Licenciatura en Música	21	17%	30	24%	51	41
Licenciatura en Preescolar	74	59%	0	0%	74	59
Total	95	76%	30	24%	125	100

Como se puede apreciar en la Figura 1, participaron en el estudio un total de 74 estudiantes de Licenciatura en Preescolar y 51 estudiantes de Licenciatura en Música, lo que da un total de 125 estudiantes de ambos sexos que participaron en el estudio.

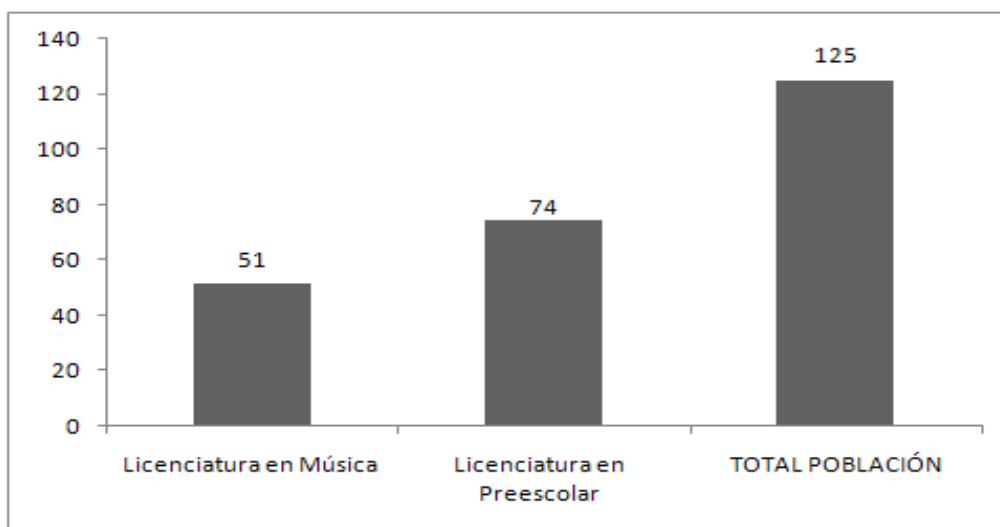


Figura 1. Composición por carreras de la población analizada.

Niveles de comprensión lectora y rendimiento académico

Del total de estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC que participaron en el estudio (ver Tabla 4 y Figura 2), 22 de ellos (18%) respondieron acertadamente el 43% o menos del test de Cloze, lo cual los ubica en un *bajo* nivel de comprensión lectora (nivel de frustración); 74 estudiantes (59%) respondieron acertadamente entre el 44% y el 74% del test, lo que los ubica en un nivel *medio* (instruccional) y los restantes 29 estudiantes (23%) respondieron acertadamente el 75% o más del test, siendo los estudiantes con un mayor nivel de comprensión lectora (de

Tabla 4

Tabla de contingencia del nivel de comprensión lectora y rendimiento académico

Nivel de comprensión lectora	Rendimiento académico								Total	%
	E	B	A	D						
De frustración (43% o menos)	1	1%	8	6%	12	10%	1	1%	22	18
Instruccional (44%-74%)	23	18%	30	24%	21	17%	0	0%	74	59
De lectura independiente (75% o más)	18	14%	8	6%	3	2%	0	0%	29	23
Totales	42	34%	46	37%	36	29%	1	1%	125	100

lectura independiente) que los ubica en el nivel alto.

En lo relativo al rendimiento académico de los estudiantes (ver Figura 3), 42 de ellos (34%) presentan un rendimiento académico *excelente*, 46 (37%) un rendimiento *bueno*, 36 (29%) un rendimiento *aceptable* y sólo uno de ellos (1%), un rendimiento *deficiente*.

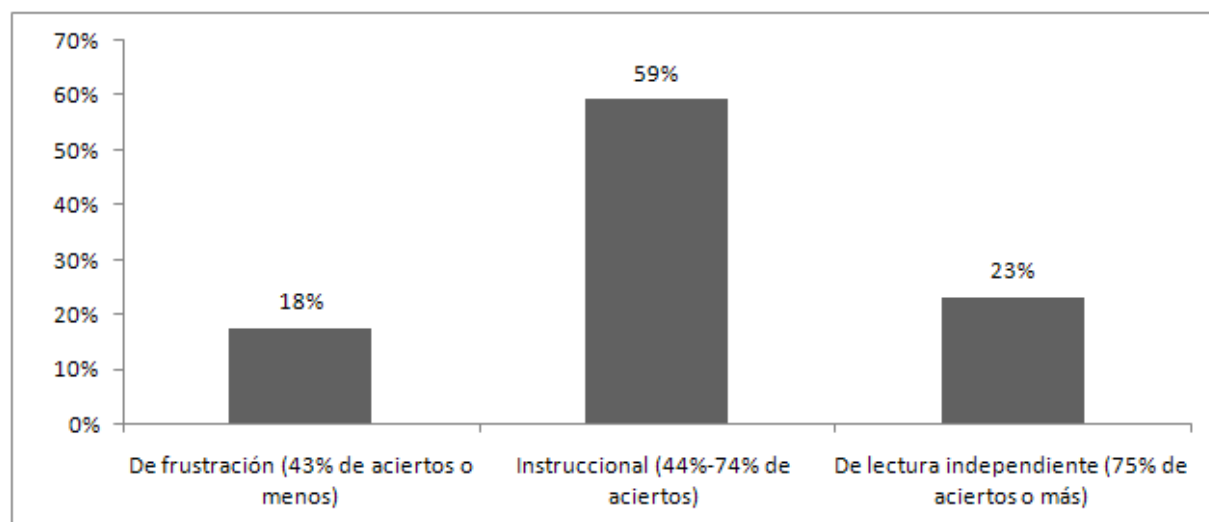


Figura 2. Representación gráfica de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC.

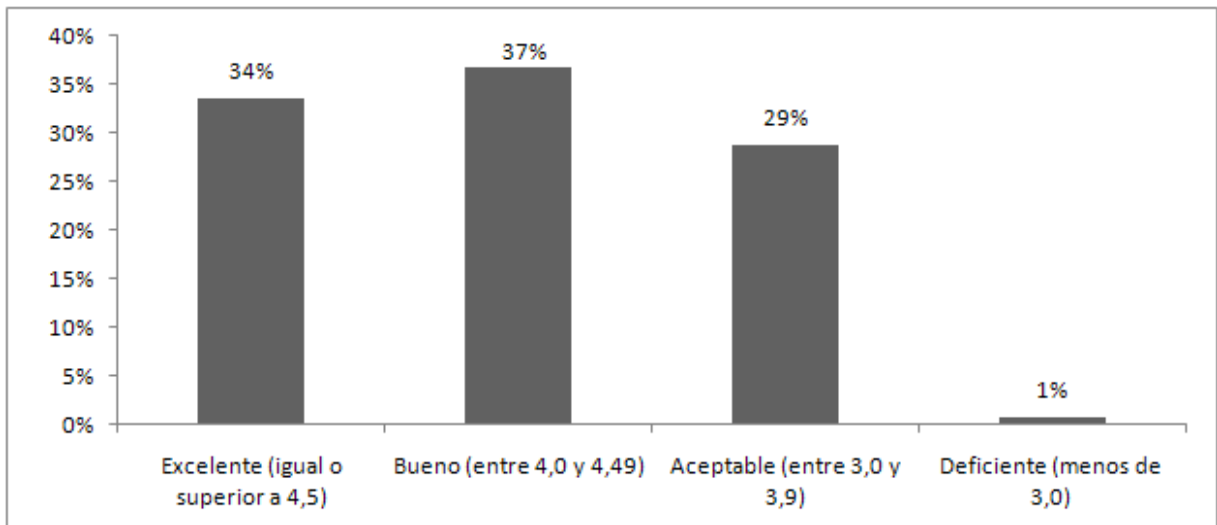


Figura 3. Representación gráfica del rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC.

Prueba de hipótesis

La hipótesis nula (H_0) considerada en esta investigación dice que no existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC. Para probarla, se recurrió al coeficiente de correlación r de Pearson, con un nivel de significación de .05.

Según el coeficiente r de Pearson ($r = .352$, $p = .000$) obtenido, hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la de investigación. Por lo tanto, se concluye que la comprensión lectora y el rendimiento académico se relacionan positivamente, de tal forma que una explica de la otra el 13% de la varianza (ver Tabla 5). Esto quiere decir que, a mayor comprensión lectora, se observa también mayor rendimiento, y a la inversa.

Es decir, la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio (59%), alcanzaron niveles de comprensión lectora medios (instruccional) al ser medidos con

el test de Cloze, lo que significa que tuvieron aciertos entre un 44% y un 74% en la prueba. Por otra parte, se puede apreciar que 23% de ellos alcanzaron el nivel *superior* (de lectura independiente) con 29 estudiantes, de los cuales 26 presentaban un rendimiento académico *excelente o bueno*.

Tabla 5

Tabla de contingencia con los resultados consolidados de la población que participó en el estudio

Nivel de rendimiento académico	Nivel de comprensión lectora					
	F	%	I	%	LI	%
Excelente (4,5 o más)	1	1%	23	18%	18	14%
Bueno (4,0 - 4,49)	8	6%	30	24%	8	6%
Aceptable (3,0 - 3,9)	12	10%	21	17%	3	2%
Deficiente (menos de 3,0)	1	1%	0	0%	0	0%
Total	22	18%	74	59%	29	23%

Nota: Coeficiente de correlación (r) = .352; Coeficiente de determinación (r^2) = .124; F = frustración; I = instruccional; LI = lectura independiente.

Los estudiantes con rendimiento académico aceptable, por su parte, se agruparon en los niveles de comprensión lectora de frustración e instruccional (ver Figura 4) y tres de ellos alcanzaron el nivel más alto de lectura independiente. Sólo uno de los estudiantes presentó rendimiento académico deficiente y se ubicó en un nivel de comprensión lectora de frustración.

A continuación se muestran algunos análisis particulares de la relación, con la intención de conocer con más detalles los diferentes comportamientos que se derivan al considerar los datos demográficos de los estudiantes. Se hacen análisis por programa académico, por género, así como por su nivel de avance en los estudios.

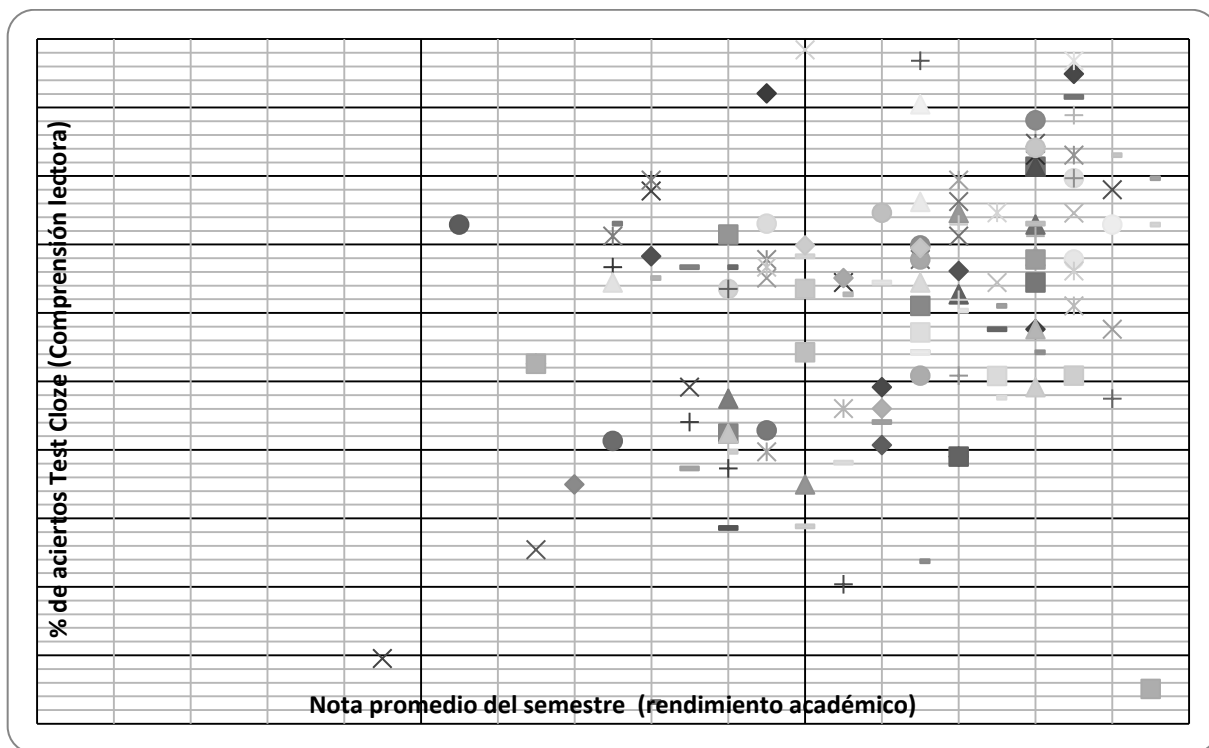


Figura 4. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas de la muestra que participó en el estudio.

Resultados por sexo

Como se advirtió previamente, la población analizada estuvo compuesta por 95 estudiantes de sexo femenino y 30 estudiantes de sexo masculino. Los resultados discriminados por sexo se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Distribución de los participantes por sexo y categorías de comprensión lectora

Nivel de lectura test Cloze	Sexo femenino		Sexo masculino	
	n	%	n	%
De frustración (43% o menos)	15	16	7	23
Instruccional (44%-74%)	59	62	15	50
De lectura independiente (75% o más)	21	22	8	27
Total	95	100	30	100

El cálculo del coeficiente de correlación (r) de las variables comprensión lectora y rendimiento académico en los estudiantes agrupados por sexo muestra que existe correlación entre ambas variables, con la particularidad de que existe una mayor correlación entre estudiantes de sexo masculino ($r = .466$) que en estudiantes de sexo femenino ($r = .346$). El coeficiente de determinación (r^2) es de .119 en las estudiantes de sexo femenino y de .217 en estudiantes de sexo masculino, lo que significa que ambas variables comparten variabilidad en un 11.9% y 21.6%, respectivamente. Se puede apreciar que en los estudiantes de sexo masculino el coeficiente de determinación casi duplica al de las estudiantes de sexo femenino.

La dispersión de datos en el sexo femenino (ver Figura 5) permite corroborar que, en efecto, existe relación entre el rendimiento académico y el nivel de comprensión lectora. Se puede observar, por ejemplo, que las alumnas con *excelente* rendimiento académico (notas promedio de 4,5 o superior) y *bueno* (promedio entre 4,0 y 4,49) se agrupan en los niveles de comprensión lectora instruccional (44% a 74% de aciertos en el test Cloze) y de lectura independiente (75% de aciertos o más), mientras que las alumnas con un rendimiento académico *aceptable* (notas promedio entre 3,0 y 3,9) se agrupan en su mayoría en niveles de comprensión lectora instruccional y de frustración (43% de aciertos en el test o menos).

En el caso de los estudiantes de sexo masculino que participaron en el estudio, se observó la misma tendencia (ver Figura 6) donde, salvo contadas excepciones, la mayoría de quienes tuvieron un rendimiento académico *bueno* o *excelente* se ubicaron en niveles de comprensión lectora instruccional y de lectura independiente, mientras que los estudiantes con un rendimiento académico *aceptable* se agruparon en su mayoría en niveles de comprensión lectora instruccional y de frustración (43%

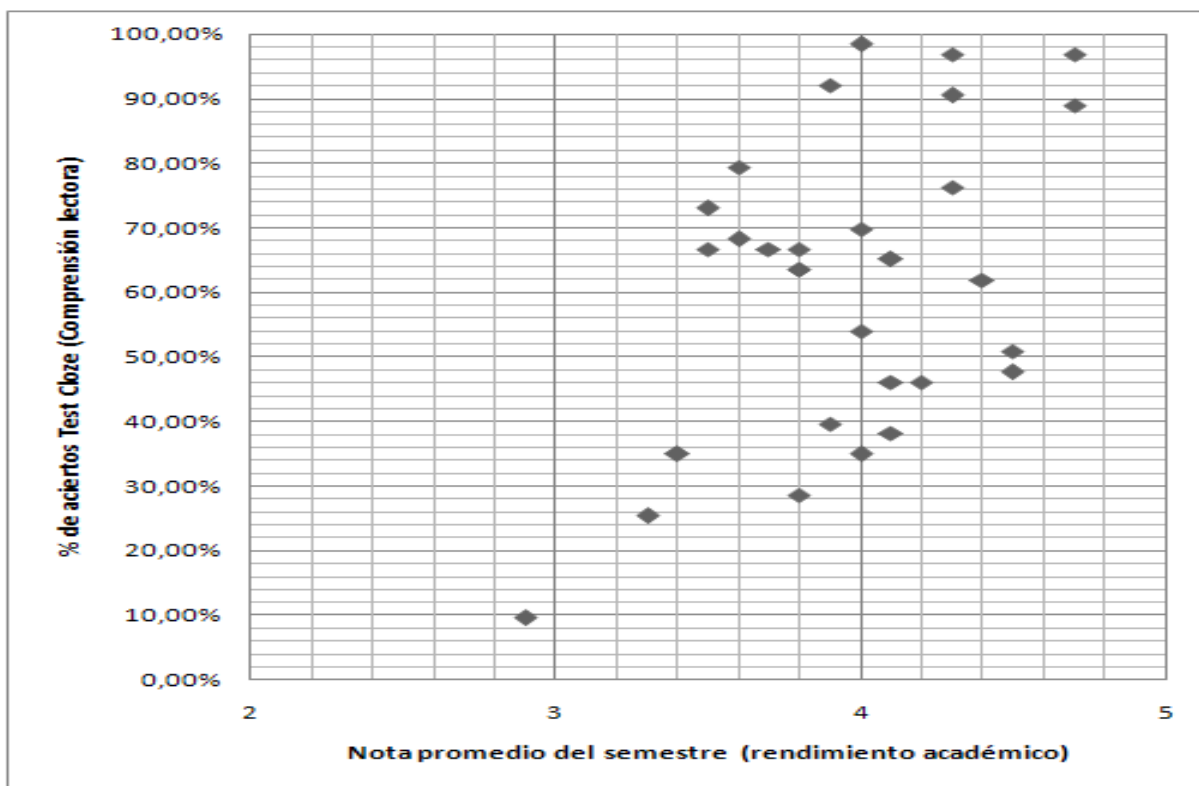


Figura 6. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas considerando estudiantes de sexo masculino.

instruccional y 13 (25%), un nivel de lectura independiente, que es el más alto. Se aprecia que existe correlación ($r = .480$) entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico y, según el coeficiente de determinación ($r^2 = .230$), ambas variables comparten varianza en un 23.0% (ver Tabla 7).

La mayoría de los estudiantes de Licenciatura en Música (53%) alcanzaron niveles de comprensión lectora medios (instruccional) al ser medidos con el test de Cloze, lo que significa que tuvieron aciertos entre un 44% y un 74% en la prueba. Por otra parte, se puede apreciar que el 25% de ellos alcanzaron el nivel superior (de lectura independiente) con 13 estudiantes, de los cuales 10 presentaban un rendimiento académico *excelente o bueno*.

Tabla 7

Tabla de contingencia con los resultados de los estudiantes de Licenciatura en Música

Nivel de rendimiento académico	Nivel de comprensión lectora					
	F	%	I	%	LI	%
Excelente (4,5 o más)	0	0	4	8	4	8
Bueno (4,0 - 4,49)	2	4	11	22	6	12
Aceptable (3,0 - 3,9)	8	16	12	24	3	6
Deficiente (menos de 3,0)	1	2	0	0	0	0
Total	11	22	27	53	13	25

Nota: Coeficiente de correlación (r) = .480; Coeficiente de determinación (r^2) = .230; F = frustración; I = instruccional; LI = lectura independiente.

Los estudiantes con rendimiento académico *aceptable*, por su parte, se agruparon la mayoría de ellos en los niveles de comprensión lectora de frustración e instruccional (ver Figura 7) y tres de ellos alcanzaron el nivel más *alto* de lectura independiente. Sólo un estudiante presentó rendimiento académico *deficiente*, con notas promedio en el semestre por debajo de 3,0 y alcanzando un nivel de comprensión lectora de frustración con aciertos en el test de Cloze del 43% o menos.

Resultados de estudiantes de Licenciatura en Preescolar

Los estudiantes de Licenciatura en Preescolar estuvieron representados por un grupo de 74 estudiantes de sexo femenino, de las cuales 11 (15%), presentan un nivel de lectura de frustración, que es el más bajo en el test de Cloze, 47 (64%), un nivel instruccional y 16 (22%), un nivel de lectura independiente, que es el más alto. Se aprecia que existe correlación ($r = .338$) entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico, según el coeficiente de determinación ($r^2 = .114$), ambas variables comparten varianza en un 11.4% (ver Tabla 8).

Tabla 8

Tabla de contingencia con los resultados en estudiantes de Licenciatura en Preescolar

Nivel de rendimiento académico	Nivel de comprensión lectora					
	F	%	I	%	LI	%
Excelente (4,5 o más)	1	1%	19	26%	14	19%
Bueno (4,0 - 4,49)	6	8%	19	26%	2	3%
Aceptable (3,0 - 3,9)	4	5%	9	12%	0	0%
Deficiente (menos de 3,0)	0	0%	0	0%	0	0%
Total	11	15%	47	64%	16	22%

Nota: Coeficiente de correlación (r) = .338; Coeficiente de determinación (r^2) = .114; F = frustración; I = instruccional; LI = lectura independiente.

Resultados consolidados de la muestra por niveles

Los estudiantes que participaron en el estudio fueron agrupados por niveles así: (a) los que actualmente están en los semestres 2, 3 y 4; (b) los de los semestres 5, 6 y 7; y (c) los de los semestres 8, 9 y 10. Los resultados discriminados de esta manera se muestran en la Tabla 9. Los estudiantes de los primeros semestres estuvieron representados por un grupo de 71 sujetos, que corresponden al 57% del total de participantes en el estudio, de los cuales 18 (14%), presentaron un nivel de lectura de frustración, que es el más bajo en el test de Cloze; 38 (30%), un nivel instruccional y 15 (12%), un nivel de lectura independiente, que es el más alto. Existe correlación ($r = .307$), entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico y, según el coeficiente de determinación ($r^2 = .094$), ambas variables comparten elementos en un 9.4%.

La mayoría de los estudiantes de los primeros semestres (38 estudiantes), alcanzaron niveles de comprensión lectora medios (instruccional) al ser medidos con el test de Cloze, lo que significa que tuvieron aciertos entre un 44% y un 74% en la prueba. Por otra parte, se puede apreciar que 15 de ellos alcanzaron el nivel superior

(lectura independiente), de los cuales 12 presentaban un rendimiento académico *excelente* o *bueno*. Los estudiantes con rendimiento académico *aceptable*, por su parte, se agruparon la mayoría de ellos en los niveles de comprensión lectora de frustración e instruccional (ver Figura 9) y sólo tres de ellos alcanzaron el nivel más alto de lectura independiente. Sólo un estudiante presentó rendimiento académico deficiente, con notas promedio en el semestre por debajo de 3,0 y alcanzando un nivel de comprensión lectora de frustración con aciertos en el test de Cloze del 43% o menos.

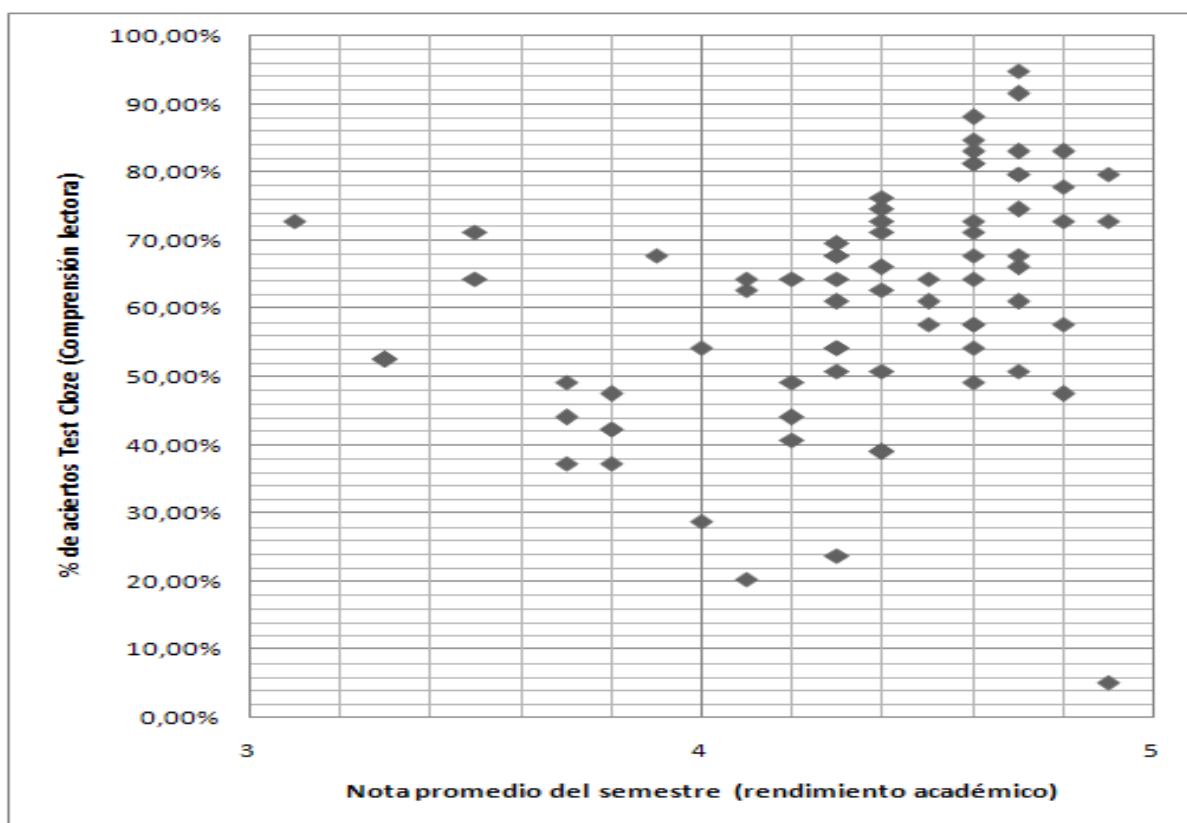


Figura 8. Representación gráfica de la dispersión de datos en el grupo de Licenciatura en Preescolar.

Tabla 9

Tabla de contingencia con resultados consolidados en estudiantes de los primeros semestres (semestres 2, 3 y 4)

Nivel de rendimiento académico	Nivel de comprensión lectora					
	F	%	I	%	LI	%
Excelente (4,5 o más)	1	1	9	7	10	8
Bueno (4,0 - 4,49)	7	6	14	11	2	2
Aceptable (3,0 - 3,9)	9	7	15	12	3	2
Deficiente (menos de 3,0)	1	1	0	0	0	0
Total	18	14	38	30	15	12

Nota: Coeficiente de correlación (r) = .307; Coeficiente de determinación (r^2) = .094; F = frustración; I = instruccional; LI = lectura independiente.

Los estudiantes de los semestres intermedios (5, 6 y 7) estuvieron representados por un grupo de 30 estudiantes, que corresponden al 24% del total de estudiantes que participaron en el estudio (125 estudiantes), de los cuales 3 (2%) presentaron un nivel de lectura de frustración, que es el más bajo en el test de Cloze, 21 (17%), un nivel instruccional y 6 (5%), un nivel de lectura independiente, que es el más alto. Se aprecia que existe correlación ($r = .533$) entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico y, según el coeficiente de determinación ($r^2 = .284$), ambas variables comparten elementos en un 28.4% (ver Tabla 10).

La mayoría de los estudiantes de los semestres intermedios (21 estudiantes), alcanzaron niveles de comprensión lectora medios (instruccional) al ser medidos con el test de Cloze, lo que significa que tuvieron aciertos entre un 44% y un 74% en la prueba. Por otra parte, se puede apreciar que seis de ellos alcanzaron el nivel superior (lectura independiente) y presentaban un rendimiento académico *excelente* o *bueno*

Los estudiantes con rendimiento académico *aceptable*, se agruparon la mayoría de ellos en los niveles de comprensión lectora de frustración e instruccional (ver Figura 10) y ninguno de ellos alcanzó el nivel más alto de lectura independiente. Ningún estudiante presentó rendimiento académico *deficiente*.

Finalmente, los participantes de los últimos semestres (8, 9 y 10) estuvieron representados por un grupo de 24 sujetos, un 19% del total de 125 estudiantes que participaron en el estudio, de los cuales uno (1%) presentó un nivel de lectura de frustración, que es el más bajo en el test de Cloze; 15 (12%) un nivel instruccional y 8 (6%) un nivel de lectura independiente, que es el más alto. Se aprecia que existe correlación ($r = .158$) entre las variables comprensión lectora y rendimiento

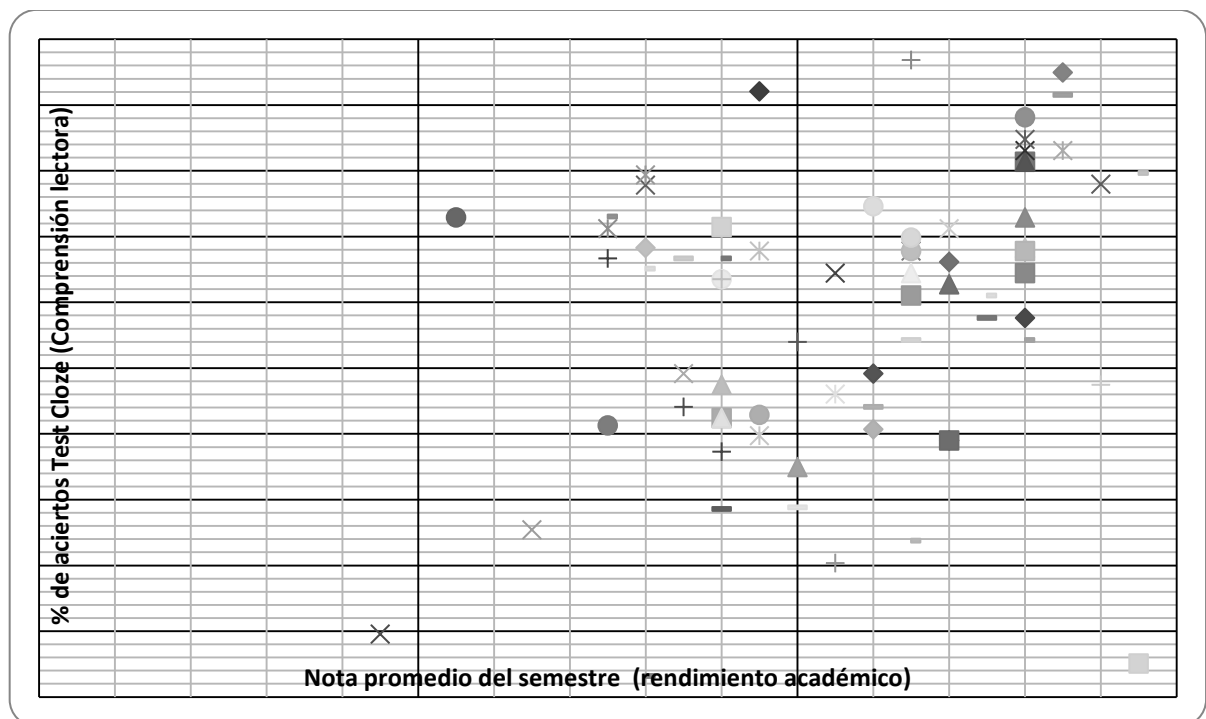


Figura 9. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas de los estudiantes de primeros semestres (2, 3 y 4).

Tabla 10

Tabla de contingencia con resultados consolidados de estudiantes de semestres intermedios (semestres 5, 6 y 7)

Nivel de rendimiento académico	Nivel de comprensión lectora					
	F	%	I	%	LI	%
Excelente (4,5 o más)	0	0	8	6	3	2
Bueno (4,0 - 4,49)	1	1	8	6	3	2
Aceptable (3,0 - 3,9)	2	2	5	4	0	0
Deficiente (menos de 3,0)	0	0	0	0	0	0
Total	3	2	21	17	6	5

Nota: Coeficiente de correlación (r) = .533; Coeficiente de determinación (r^2) = .284; F = frustración; I = instruccional; LI = lectura independiente.

(académico y, según el coeficiente de determinación ($r^2 = .025$), ambas variables comparten elementos en un 2.5% (ver Tabla 11), en el caso de los estudiantes de últimos semestres. El bajo nivel de correlación podría explicarse por el reducido número de datos.

Siguiendo con la tendencia, la mayoría de los participantes de los últimos semestres (15 estudiantes) alcanzaron niveles de comprensión lectora medios (instruccional), al ser medidos con el test de Cloze, lo que significa que tuvieron aciertos entre un 44% y un 74% en la prueba. Por otra parte, se puede apreciar que ocho de ellos alcanzaron el nivel superior (de lectura independiente) y presentaron un rendimiento académico *excelente o bueno*.

Los estudiantes con rendimiento académico *aceptable*, por su parte, fueron pocos (sólo dos) y uno de ellos se ubicó en el nivel de comprensión lectora de frustración y el otro en instruccional (ver Figura 11). Ningún estudiante de los últimos semestres presentó rendimiento académico deficiente.

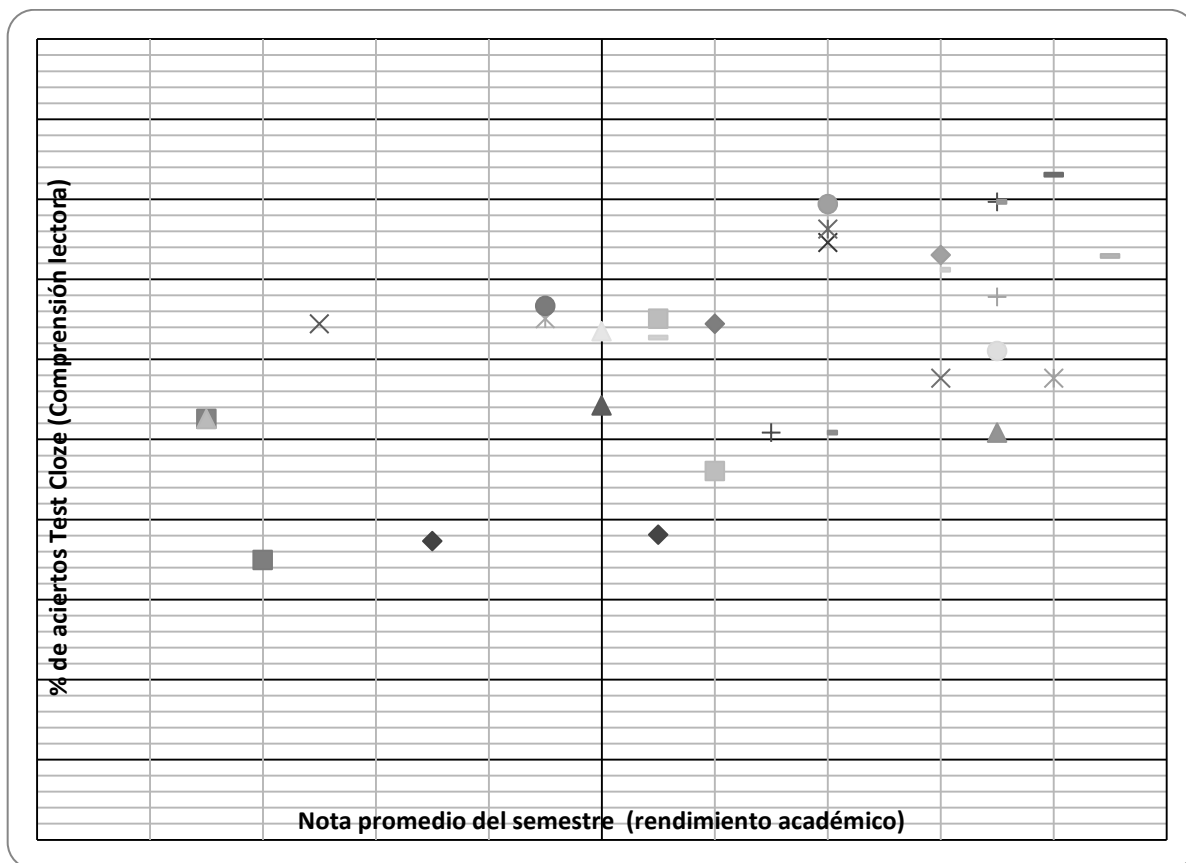


Figura 10. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas de los estudiantes de semestres intermedios (5, 6 y 7).

Tabla 11

Tabla de contingencia en los resultados consolidados en estudiantes de los últimos semestres (semestres 8, 9 y 10)

Nivel de rendimiento académico	Niveles de comprensión lectora					
	F	%	I	%	LI	%
Excelente (4,5 o más)	0	0%	6	5%	5	4%
Bueno (4,0 - 4,49)	0	0%	8	6%	3	2%
Aceptable (3,0 - 3,9)	1	1%	1	1%	0	0%
Deficiente (menos de 3,0)	0	0%	0	0%	0	0%
Total	1	1%	15	12%	8	6%

Nota: Coeficiente de correlación (r) = .158; Coeficiente de determinación (r^2) = .025; F = frustración; I = instruccional; LI = lectura independiente.

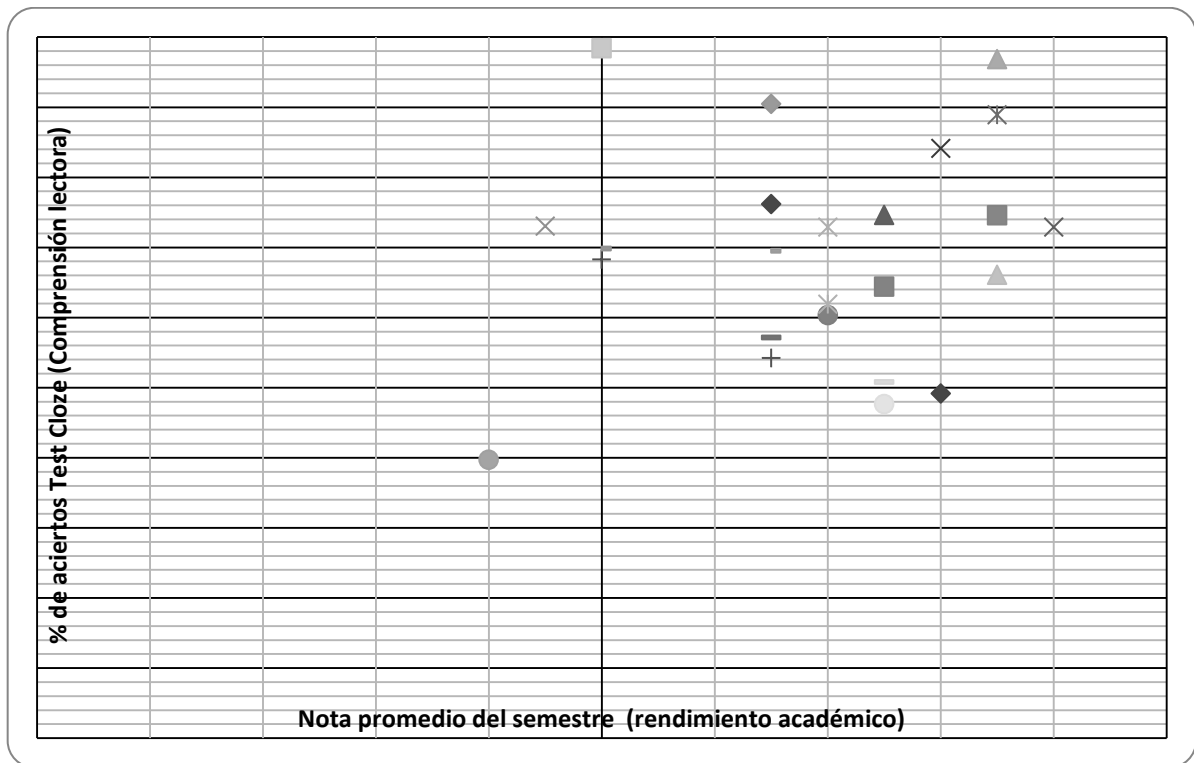


Figura 11. Representación gráfica de la dispersión de datos en las variables medidas de los estudiantes de los últimos semestres (8, 9 y 10).

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presenta un resumen de la investigación realizada, se resaltan los elementos fundamentales, así como los resultados obtenidos. Posteriormente, se hace una discusión de los resultados y se presentan las conclusiones del estudio y las recomendaciones.

Resumen

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos básicos de la administración educativa es el de asegurar la calidad de la enseñanza, al comienzo del presente estudio se realizó un sondeo entre docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista [UNAC], para saber si sus estudiantes presentaban problemas de comprensión lectora y si consideraban que dicho problema afectaba su rendimiento académico. Los resultados del sondeo mostraron que la totalidad de los docentes encuestados consideró que, efectivamente, entre sus alumnos se presentaban problemas de comprensión lectora y que dicho problema afectaba su rendimiento académico.

A pesar de la apreciación de los docentes de la facultad, la revisión de la literatura dejó en evidencia que, aunque se suele dar por sentado la relación entre rendimiento académico y comprensión lectora, son escasos los estudios que se han enfocado en determinar dicha relación. Se encontró solamente un estudio enfocado en

estas dos variables, donde su autor llega a la conclusión de que hacen falta más estudios para explorar mejor la relación entre ambas variables.

A partir de la identificación de esta problemática, se planteó la presente investigación con el fin de determinar la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC. En el estudio participó un total de 74 estudiantes de ambos sexos de la Licenciatura en Preescolar y 51 estudiantes de la Licenciatura en Música.

Para medir la comprensión lectora, se empleó el test estándar Cloze y para medir la variable rendimiento académico se utilizaron como instrumento las notas de fin del segundo semestre académico de 2014, tomadas del registro oficial de la Universidad.

Como hipótesis nula (H_0) se planteó la inexistencia de relación entre comprensión lectora y rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC. Para probar esta hipótesis se recurrió a niveles métricos de medición y bajo esta consideración se recurrió a la prueba r de Pearson para determinar la relación entre las dos variables, cuyo nivel de significación para probarla fue de .05.

Resultados

Los resultados obtenidos en torno de la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC permiten señalar que definitivamente existe relación entre ambas variables, pues como se desprende del estudio, en todos los casos el coeficiente de correlación fue superior a cero ($r > 0$). Así por ejemplo, tomada la población del estudio en su totalidad, dicho coeficiente fue de .359. El coeficiente de determinación (r^2) para todos los participantes

fue de .129, lo cual significa que el rendimiento académico y la comprensión lectora comparten una varianza de 12,9%, o que un 12,9% de la varianza del rendimiento académico es explicado por la comprensión lectora.

Por otra parte, el nivel de significación de la prueba fue inferior a .05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se retiene la hipótesis de investigación; esto es, que existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC.

Finalmente, se observa que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación (59%) se encuentran en un nivel medio de comprensión lectora (instruccional), lo que significa que son lectores que obtienen información, pero requieren asistencia y apoyo tutorial. Por otra parte, un segmento importante de los estudiantes (18%) presenta un bajo nivel de comprensión lectora (nivel de frustración), lo que significa que aprenden muy poco del texto leído y, por tanto, necesitan un mayor apoyo de la institución para lograr mayores niveles.

Discusión

El desempeño académico medido a partir del promedio de notas finales obtenidas por los estudiantes en el último semestre académico del 2014, permiten evidenciar que existe correlación entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico.

Ahora bien, los resultados obtenidos en esta investigación son similares a los derivados de la investigación efectuada por Difabio de Anglat (2008), donde a partir de una muestra de 114 estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, encontró que existía correlación entre el rendimiento académico y

la comprensión lectora medida con el test de Cloze. El índice de correlación resultante fue de .51. Aunque el estudio adelantado por Difabio de Anglat (2008), encuentra una correlación más estrecha entre ambas variables (.51 frente a .36), la diferencia en los resultados podría explicarse en que la muestra tomada por Difabio de Anglat fue ligeramente menor a la tomada para este estudio y a que en dicho estudio el rendimiento académico fue evaluado a partir del promedio de calificaciones de los estudiantes en los exámenes finales al momento de completar el Cloze, mientras que en este estudio, se ha tomado el promedio de notas como resultado final del semestre I de 2014.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que, de acuerdo con la carrera, pueden presentarse algunas diferencias en cuanto a la correlación de las variables. En un estudio efectuado por Oliveira y Santos (citados en Difabio de Anglat, 2008), los estudiantes de las carreras de Administración ($r = .54$) y Derecho ($r = .52$) mostraron un índice de correlación más alto que el de Psicología ($r = .45$). En el mismo sentido, los resultados de la presente investigación muestran que existe una mayor correlación de las dos variables entre los estudiantes de Música ($r = .480$) que entre los de Preescolar ($r = .338$).

Lo anterior podría tener su explicación en la naturaleza de cada carrera. En estudiantes de Derecho, por ejemplo, el grado de comprensión lectora podría estar más correlacionado con el rendimiento académico que en otras carreras, pues los estudiantes de Derecho requieren de un nivel de comprensión lectora más elevado para interpretar las leyes y desentrañar el sentido que los legisladores le han dado a las normas que se expiden en el ordenamiento jurídico.

Conclusiones

El estudio efectuado permite concluir que, efectivamente, existe relación significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC y que dicha relación es más estrecha en los estudiantes de Música de la facultad, mientras que en los estudiantes de Preescolar dicha relación, aunque significativa, es menos estrecha.

Por otra parte, el estudio ha podido constatar que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación se encuentra en un nivel medio de comprensión lectora, que de acuerdo a la interpretación del test de Cloze corresponde al nivel instruccional, esto es, que son lectores que obtienen información, pero requieren asistencia y apoyo tutorial.

En términos generales, más de las dos terceras partes de los estudiantes de la facultad se encuentran en el nivel medio y en el nivel más bajo de comprensión lectora. Esta tendencia se mantiene, tanto en los estudiantes de primeros semestres, como en estudiantes de los semestres más avanzados. Esta situación amerita que, por parte de la administración de la universidad y su cuerpo docente, se diseñen estrategias para lograr que los estudiantes alcancen niveles de comprensión lectora altos, esto es, de lectura independiente.

Recomendaciones

Se recomienda, para futuras investigaciones tomar una muestra mayor, con una población heterogénea que incluya estudiantes de diferentes carreras presenciales, virtuales y de otras universidades, para determinar la incidencia que tiene la comprensión lectora en su rendimiento académico.

En lo que respecta a la Corporación Universitaria Adventista, la principal recomendación está orientada a que, desde los primeros semestres de estudio, se cree una cátedra encaminada exclusivamente a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

APÉNDICE A

TEST CLOZE PARA ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PREESCOLAR



Test Cloze de comprensión lectora para estudiantes de Licenciatura en preescolar

Nombre y apellidos completos del Estudiante	Semestre	N° de Carnet estudiantil
---	----------	--------------------------

Por favor rellene los espacios con la palabra que usted considere es exactamente la que falta

RELACIONES ESPACIALES

La noción de espacio en el hombre no es innata: _____¹ elabora y la construye _____² través de variadas acciones _____³ experiencias que comienzan con _____⁴ ejercitación de sus reflejos _____⁵ continúa con todos y _____⁶ uno de los movimientos _____⁷ las partes del cuerpo _____⁸ de los sucesivos desplazamientos _____⁹.

El espacio se conoce, _____¹⁰ hace familiar a partir _____¹¹ los sucesivos y diversos _____¹² que hacemos en él, _____¹³ su conocimiento poco a _____¹⁴; en un comienzo las _____¹⁵ que puede establecer son _____¹⁶ sí mismo y los _____¹⁷ elementos del espacio, para _____¹⁸ tarde establecer relación entre _____¹⁹ u objetos fuera de _____²⁰ mismo.

Así tenemos que _____²¹ niño al meterse adentro _____²² una caja de cartón, _____²³ subirse arriba de un _____²⁴, al

meter y sacar _____ de un canasto, al _____ la ropa, al
comer, _____ tomando conciencia de relaciones _____
como abierto, cerrado, arriba, _____, adentro, afuera. Cuando
camina, _____, trepa, lanza objetos, va _____ la
dirección de estos _____ a partir del conocimiento _____
las diferentes posiciones. De _____ forma podrá describir las
_____ tanto en movimientos como _____ forma
anticipatoria, utilizando frases _____ hacia arriba, hacia abajo,
_____ adentro.

En cuanto a _____ relaciones hemos identificado las
_____ manifestaciones a observar:

-*Identifica _____ corporal:* el niño puede _____, señalar
o nombrar cada _____ de las partes de _____ cuerpo o
el cuerpo _____ otro.

-*Describe esquema corporal:* _____ niño señala características de
_____ partes del cuerpo.

-*Describe _____:* el niño utiliza la _____ precisa que
indica la _____ de un elemento en _____ a sí mismo, a
_____ persona o la relación _____ los elementos entre
sí.

-*_____ distancia relativa:* el niño _____ la palabra
precisa que _____ la relación de distancias _____ entre
él mismo y _____ objeto, como entre dos _____. Podría
el niño llegar a comparar distancias.

APÉNDICE B

TEST CLOZE PARA ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MUSICAL



Test Cloze de comprensión lectora para estudiantes de Licenciatura en Educación Musical

Nombre y apellidos completos del Estudiante	Semestre	Nº de Carnet estudiantil
---	----------	--------------------------

Por favor rellene los espacios con la palabra que usted considere es exactamente la que falta

¿DÓNDE COMIENZA LA MÚSICA?

Cuando más tarde, el niño "gorjea", y después canturrea o _____¹, el adulto toma como _____² aquellas expresiones, en el _____³ sentido que el canto _____⁴ los pájaros. Pero ¿Qué _____⁵ esto verdaderamente para el _____⁶?, ¿se trata de música? _____⁷ deja de ser divertido _____⁸, de paso, que el _____⁹ lactante no canturrea sino _____¹⁰ de haber satisfecho su _____¹¹ de alimento y que _____¹² lo mismo en el _____¹³ de los adultos, que _____¹⁴ de más buena gana _____¹⁵ de haber comido que _____¹⁶ tienen hambre.

Resulta imposible, _____¹⁷ duda, situar con precisión _____¹⁸ momento a partir del _____¹⁹ el lenguaje musical existe _____²⁰ el niño con independencia _____²¹ los otros gestos y, _____²² particular, con independencia del _____²³.

Pero se puede pensar _____ que la música está _____
24 25
en la génesis del _____. Seguramente resulta vano el
26
_____ de saber si los _____ sonidos proferidos por el
27 28
_____ pertenecen a la música _____ al lenguaje; la
29 30
música, _____ otra parte no va _____ dejar de
31 32
aparecerse pronto _____ ligada a la palabra. _____
33 34
cierto que, en nuestros _____ antes que en otros, _____
35 36
infante se ve rodeado _____ música instrumental pero su
37
_____ gesto musical sigue siendo _____ canto. Es decir,
38 39
que _____ melodía aparece en el _____ del lenguaje
40 41
estrechamente asociada _____ la lengua, sin que _____
42 43
afirmarse que la una _____ a la otra. Una _____ un poco
44 45
sumaria y _____ reflexión insuficiente han podido _____
46 47
creer que el niño _____ (es decir, hacía música) _____
48 49
de hablar porque le _____ fisiológicamente posible articular una
50
_____ de sonidos formando melodía _____ de poder
51 52
asociar y _____ fonemas en un embrión _____ acto de
53 54
palabra. De _____ se trata del mismo _____ en el que
55 56
se _____, en una primera consideración, _____ disociar
57 58
una parte que _____ de orden estético. Lo _____ puede
59 60
conducir a engaño _____ que algunos fonemas consecutivos
61
_____ recordar a una melodía _____ de ser articulados
62 63
distintamente como para ser percibidos como palabras.

APÉNDICE C

TEXTOS COMPLETOS

RELACIONES ESPACIALES

La noción de espacio en el hombre no es innata: **la** elabora y la construye **a** través de variadas acciones **y** experiencias que comienzan con **la** ejercitación de sus reflejos **y** continúa con todos y **cada** uno de los movimientos **de** las partes del cuerpo **y** de los sucesivos desplazamientos **posteriores**.

El espacio se conoce, **se** hace familiar a partir **de** los sucesivos y diversos **recorridos** que hacemos en él, **elaborándose** su conocimiento poco a **poco**; en un comienzo las **relaciones** que puede establecer son **entre** sí mismo y los **otros** elementos del espacio, para **más** tarde establecer relación entre **elementos** u objetos fuera de **sí** mismo.

Así tenemos que **el** niño al meterse adentro **de** una caja de cartón, **al** subirse arriba de un **cajón**, al meter y sacar **juguets** de un canasto, al **ponerse** la ropa, al comer, **va** tomando conciencia de relaciones **tales** como abierto, cerrado, arriba, **abajo**, adentro, afuera. Cuando camina, **corre**, trepa, lanza objetos, va **identificando** la dirección de estos **movimientos** a partir del conocimiento **de** las diferentes posiciones. De **esta** forma podrá describir las **direcciones** tanto en movimientos como **en** forma anticipatoria, utilizando frases **como** hacia arriba, hacia abajo, **hacia** adentro.

En cuanto a **estas** relaciones hemos identificado las **siguientes** manifestaciones a observar:

-*Identifica **esquema** corporal:* el niño puede **mostrar**, señalar o nombrar cada **una** de las partes de **su** cuerpo o el cuerpo **de** otro.

-*Describe **esquema** corporal:* **el** niño señala características de **las** partes del cuerpo.

-*Describe **posiciones**:* el niño utiliza la **palabra** precisa que indica la **posición** de un elemento en **relación** a sí mismo, a **otra** persona o la relación **de** los elementos entre sí.

-*Describe **distancia** relativa:* el niño **utiliza** la palabra precisa que **indica** la relación de distancias **existentes** entre él mismo y **un** objeto, como entre dos **elementos**. Podría el niño llegar a comparar distancias. (Lavanchy, 1994, p. 182,183)

¿DÓNDE COMIENZA LA MÚSICA?

Cuando más tarde, el niño “gorjea”, y después canturrea o **tararea**, el adulto toma como **música** aquellas expresiones, en el **mismo** sentido que el canto **de** los pájaros. Pero ¿Qué **es** esto verdaderamente para el **niño**?, ¿se trata de música? **No** deja de ser divertido **señalar**, de paso, que el **bebé** lactante no canturrea sino **después** de haber satisfecho su **necesidad** de alimento y que **ocurre** lo mismo en el **caso** de los adultos, que **cantan** de más buena gana **después** de haber comido que **cuando** tienen hambre.

Resulta imposible, sin duda, situar con precisión el momento a partir del cual el lenguaje musical existe para el niño con independencia de los otros gestos y, en particular, con independencia del lenguaje. Pero se puede pensar razonablemente que la música está incluida en la génesis del lenguaje. Seguramente resulta vano el intento de saber si los primeros sonidos proferidos por el niño pertenecen a la música o al lenguaje; la música, por otra parte no va a dejar de aparecerse pronto como ligada a la palabra. Es cierto que, en nuestros países antes que en otros, el infante se ve rodeado de música instrumental pero su primer gesto musical sigue siendo el canto. Es decir, que la melodía aparece en el cuadro del lenguaje estrechamente asociada a la lengua, sin que pueda afirmarse que la una precede a la otra. Una observación un poco sumaria y una reflexión insuficiente han podido hacer creer que el niño cantaba (es decir, hacía música) antes de hablar porque le es fisiológicamente posible articular una serie de sonidos formando melodía antes de poder asociar y articular fonemas en un embrión de acto de palabra. De hecho se trata del mismo gesto en el que se cree, en una primera consideración, poder disociar una parte que sería de orden estético. Lo que puede conducir a engaño es que algunos fonemas consecutivos pueden recordar a una melodía antes de ser articulados distintamente como para ser percibidos como palabras (Maneveau, 1993, p. 70).

REFERENCIAS

- Argudín, Y. y Luna, M. (2001). *Libro del profesor: desarrollo del pensamiento crítico*. México: Plaza y Valdés.
- Benda, A., Ianantuoni, E. y Hernández de Lamas, G. (2006). *Lectura: corazón del aprendizaje* (2ª ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Calderón Ibáñez, A. y Quijano Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Socio-jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Codemarín, M. y Milicic, N. (1988). *Test de Cloze: Aplicaciones psicopedagógicas*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta nacional de lectura*. México: Autor.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Corporación Universitaria Adventista. (2006). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín: Corporación Universitaria Adventista.
- De Brito Cunha, N. y Angeli Dos Santos, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigmas*, 26(2), 99-113.
- Difabio de Anglat, H. (2008). El test de Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 121-137.
- Dubrovsky, S. y Farías, P. (2003). Comprensión de textos expositivos en alumnos del tercer ciclo de la EGB. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 97-108.
- Echevarría Martínez, M. A. y Gastón Barrenetxea, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.

- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R., Squillace, M. y Sampedro, B. (2009). Pruebas de Screening para la evaluación de comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 1(1), (41-56).
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García Jurado Velarde, R. (1998). Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En S. Castañeda, *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp. 507-535). México: UNAM.
- García Llamas, J. L. (1994). Investigación correlacional y descriptiva. En V. García Hoz, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 307-329). Madrid: Rialp.
- García Madruga, J. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de Canarias. (2011). *Normativización de instrumentos para la detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) o alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA)*. Canarias, España: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.
- Gómez Macker, L. y Peronard, M. (2008). La comprensión de textos escritos. En M. Viramonte de Ávalos, *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales* (pp. 13-52). Buenos Aires: Colihue.
- González Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Revista Persona*, 1, 43-65.
- Henao, J. y Castañeda, L. (2005). La lectura y la escritura como problema en el ámbito universitario. *Revista Universidad de Medellín*, 40(80), 33-44.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182. doi:10.1037/0033-295X.95.2.163
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. doi:10.1037/0033-295X.85.5.363
- Krumm, G. L. (2004). Creatividad verbal y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 4(2), 85-108.

- Lavanchy, S. (1994). *Educación preescolar: desafío y aventura* (2ª ed.). Santiago de Chile: Universitaria.
- León, J. A. (1991). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. *Infancia y Aprendizaje*, 14(56), 50-59. doi:10.1080/02103702.1991.10822314
- López-Barajas Zayas, E. (2008). La educación permanente (Life Long Learning). En E. López-Barajas Zayas, *Estrategias de formación en el siglo XXI* (3ª ed., pp. 15-32). Barcelona: Ariel.
- Llorens Tatay, A. C., Gil Pelluch, L., Vidal-Abarca Gámez, E., Martínez Giménez, T., Mañá Lloriá, A. y Gilabert Pérez, R. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria (ComPLEC). *Psicothema*, 23(4), 808-817.
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Sellés, P. y Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: el Test de Procesos de Comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 319-332. doi:10.1174/021037008785702956
- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, extraordinario*, 237-262.
- Meyer, B. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. New York: North Holland.
- Monroy, J. y Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- Moreno Pérez, F. J. y García Gómez, I. (2000). Dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora. En J. Mora Roche y A. Aguilera Jiménez (Eds.), *Atención a las diversidades en educación: dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización* (pp. 153-198). Sevilla, España: Kronos.
- Narvaja, E., Di Estéfano, M. y Pereira, C. (2005). *La lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Nava, G. y García, C. (2009). Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios. *Revista Educación*, 33(1), 41-59.
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso* (3ª ed.). Bogotá: Ecoe.

- Nogueral, A. (2000). Los contenidos procedimentales en el área de lengua. En A. Zabala, *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula* (pp. 131-154). Barcelona: Graó.
- Ochoa Angrino, S. y Aragón Espinosa, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4(2), 179-196.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, extraordinario*, 121-138.
- Pinzás García, J. (2003). *Metacognición y lectura* (2ª ed.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ramírez Cavassa, C. (2004). *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México: Limusa.
- Recasens, M. (2005). *Actividades para mejorar como lectores*. Barcelona: Ceac.
- Repetto, E., Téllez, J. A. y Beltrán, S. G. (2009). Intervenciones psicopedagógicas para la mejora de la comprensión lectora. En E. Repetto Talavera, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (Vol. II): intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona* (pp. 93-117). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez Diéguez, J. L. y Gallego Rico, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Trujillo, N. (1983). El procedimiento "cloze": un procedimiento para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales. *Revista Lectura y Vida*, 4(3), 1-12.
- Sánchez, C. y Alfonso, D. (2004). El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Magisterio*, 7, 15-18.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tiana Ferrer, A. (2010). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura basadas en los estudios de evaluación de la comprensión lectora. En A. Basanta Reyes, *La lectura* (pp. 85-102). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Velásquez Rivera, M., Cornejo Valderrama, C. y Roco Videla, Á. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1), 123-138. doi:10.4067/50718-07052008000100007

Vidal–Abarca, E., Gilabert, R. y Abad, N. (2002). Una propuesta para hacer buenos textos expositivos: Hacia una tecnología del texto expositivo. *Infancia y Aprendizaje*, 25(4), 499-514. doi:10.1174/021037002762064064

Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Zapata, L., De Los Reyes, C., Lewis, S. y Barceló, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe*, 23, 66-82.